

# **Kreativ im Takt. Zu den Möglichkeiten der Weiterentwicklung eines musikpädagogischen Konzeptes**

Damien Sagrillo

## **Kurzfassung**

### **Deutsch**

*Kreativ im Takt* ist ein musikpädagogisches Konzept, welches auf Vorgängermodelle aufbaut. Es wurde Anfang der Zweitausenderjahre in Zusammenarbeit mit den Grundschulen der Stadt Luxemburg entwickelt und richtet sich an Lehrer, die Musik fachfremd unterrichten. Die Diskussion des theoretischen Rahmens umfasst die zur Anwendung kommenden musikpädagogischen und begrifflichen Aspekte. Basierend auf den theoretischen Betrachtungen und dem praktischen Wissen der Vorläufermodelle wird eine Art interaktives Handlungskonzept vorgestellt, das großen Raum für künstlerische Freiheiten bietet.

### **Français**

*Kreativ im Takt* (Créatif en mesure) est une idée de pédagogie musicale qui est basée sur des modèles antécédents et qui était développée au début des années 2000 en collaboration avec les écoles fondamentales de la Ville de Luxembourg. Elle s'adresse à des enseignants de musique non spécialisés. La discussion portant sur le cadre théorique comprend des aspects pédagogiques et conceptuels en relation avec le sujet. Sur la base des considérations théoriques et du savoir-faire pratique est élaboré un plan intégré interactif qui donne lieu à des libertés artistiques importantes.

### **English**

*Kreativ im Takt* (Creative in measure) is a music educational concept which is based on predecessor models and which was developed at the beginning of the years 2000 in collaboration with the elementary schools of the City of Luxembourg. It addresses non-specialized music teachers. The theoretical considerations include pedagogical and conceptual aspects in relation to the subject. Out of this theoretical framework and the practical knowledge concerning the predecessor models is developed a kind of interactive action plan that focuses on an extensive variety of creative artistry.

## **Stichworte**

Musik fachfremd unterrichten; Mitspielsatz, Musik machen/unterrichten ohne Noten, „Musik zum Mitmachen“, „Kreativ im Takt“, Bewegungs- und Aktionskärtchen (selber herstellen), Rezeption und Kreativität; Musikhören, Musikanalyse, musikalische Strukturen erfassen & kreativ ausgestalten, Aktion/Bewegung, ...

## **Einleitung**

*Kreativ im Takt (KiT)* ist der handlungsorientierte Ansatz eines musikpädagogischen Gesamtkonzeptes, das über drei Jahrzehnte hinweg an den Grundschulen der Stadt Luxemburg im *Centre Verdi* in die Wege geleitet, pädagogisch ausgetestet, vermittelt und weiterentwickelt wurde. Es versteht sich als Teilbereich innerhalb eines Ganzen, kann aber auch daraus herausgelöst und separat angewendet werden. Das Ineinandergreifen der verschiedenen Lehrangebote des Gesamtkonzeptes beabsichtigt, dem Lehrpersonal an (luxemburgischen) Grundschulen, die Musik fachfremd unterrichten, ein didaktisch aufbereitetes Instrumentarium an die Hand zu geben, das sich an dem Lehrplan Musik an luxemburgischen Grundschulen orientiert. Durch das Ineinandergreifen von neuentwickelten musikpädagogischen Ideen und deren unmittelbaren didaktischen Anwendung haben die Verantwortlichen des *Centre Verdi* über viele Jahre hinaus die Möglichkeit zu nutzen gewusst, ihr pädagogisches Denken in direktes didaktisches Handeln umzusetzen. Die Vorteile des musikdidaktischen Handelns im *Centre Verdi* werden durch das untenstehende Modell kurz zusammengefasst.<sup>1</sup>

Der Theorie-Praxis-Bezug<sup>2</sup> als Basis des pädagogischen Handelns<sup>3</sup> ist keinesfalls (musik-)erzieherischer Alltag und sollte in diesem Zusammenhang als einzigartige Chance für die Musikpädagogik in Luxemburg gewertet werden. Diese Chance wurde in den vergangenen Jahrzehnten mit Unterstützung der politisch Verantwortlichen der Stadt Luxemburg und des luxemburgischen Erziehungsministerium genutzt, und die im *Centre Verdi* entstandenen Konzepte konnten in der Praxis erprobt, weiterentwickelt und über die Grenzen Luxemburgs hinaus bekannt gemacht werden. Die pädagogische Entwicklungsarbeit ist jedoch seit der Versetzung der verantwortlichen Lehrpersonen des *Centre Verdi* in den Ruhestand zum Erliegen gekommen.

---

<sup>1</sup> Es basiert auf einem Modell von Peter Wanzenried; vgl. Peter Wanzenried, „Theorie-Praxis-Bezug in der Lehrerbildung“ in: *Beiträge zur Lehrerbildung*, 7. Jahrgang, Nr. 3, 1989, S. 407.

<sup>2</sup> Unter dem Begriff „Theorie“ wird in diesem Zusammenhang die Entwicklung neuer bzw. die Weiterentwicklung sowie die Anpassung bestehender musikpädagogischer Konzepte verstanden.

<sup>3</sup> ...die Kombination der Begriffe „Theorie-Praxis-Problem“ wäre eher geeignet.

1	Entwicklung musikpädagogischer Ideen	und Festlegen der zu erreichenden Lernziele
2	Anwendung	Beobachtung, Protokoll erstellen
3	Auswertung	<ul style="list-style-type: none"> <li>• In Bezug auf die formulierten Lernziele</li> <li>• Mit gleichzeitiger Beachtung von Rückmeldungen</li> <li>• Die notwendigen Anpassungen vornehmen</li> </ul>
4	Erneute Anwendung	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Erneute Überprüfung der Lernzielvorgaben</li> <li>• Ggf. Wiederholung der Schritte 3 und 4 (Im Idealfall kann 4 wegfallen),</li> </ul>
5	Neue Ideen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aus den aus dem Verhältnis Theorie/Praxis gewonnenen Erfahrungen erwachsen neue Ideen</li> </ul>

**Abbildung 1** - Modell musikpädagogischer Arbeit am *Centre Verdi*

## ***Der Begriff der Kreativität***

Wir wollen den Begriff Kreativität weder überstrapazieren, indem wir ihn inflationär gebrauchen und damit seine Alltagslastigkeit hervorheben, noch an dieser Stelle definieren. Doch ehe wir uns der Kreativität im Zusammenhang mit unserem Thema widmen, möchten wir das Phänomen der Kreativität zuerst unter einigen Aspekten betrachten. Kreativität ist mitnichten ein Begriff, der sich alleine auf die künstlerische Ebene reduzieren lässt. Im Gegenteil, Kreativität kommt in allen Lebensbereichen vor, beispielsweise in Wissenschaft, Forschung und Erfindung. Kreativität begegnet uns in der Finanzwelt, allerdings nicht nur im positiven Sinne, sondern mit all den uns heute bekannten negativen Folgen. Doch wer wollte leugnen, dass die sogenannte kriminelle Energie mit Kreativität zu tun hat?

Den Anstoß zur Kreativitätsforschung gab im Jahre 1950 Jay P. Guilford. Er behauptete, dass Kreativität nicht unbedingt mit einem hohen Intelligenzquotienten korreliere und dass sie einem Menschen nicht auf Abruf bereit stünde.<sup>4</sup> (Ob sich diese

<sup>4</sup> Vgl. Jay P. Guilford, „Creativity“, in: *American Psychologist*, vol 5/9 1950, S. 445 und S. 448.

Vermutungen im Laufe der Jahrzehnte bestätigt haben, soll hier nicht weiter thematisiert werden.) Kreativität verlaufe in folgenden vier Schritten:

- 1) die Informationssuche,
- 2) die sogenannte, nur zum Teil bewusst wahrgenommene Inkubationszeit,
- 3) die Inspiration mit einem fertigen bzw. teilfertigen Lösungsvorschlag, und, als letzter Punkt,
- 4) die Phase der Evaluation.

Allerdings seien diese mentalen Vorgänge mit dem zur Verfügung stehenden Instrumentarium kaum messbar. Alles in allem werfe dieses Konzept vom psychologischen Standpunkt her viele Fragen auf.<sup>5</sup> Neuerdings wird Kreativität auch in einem systemtheoretischen Rahmen gesehen, bei dem gesellschaftliche und kulturelle Aspekte eine Rolle spielen.<sup>6</sup> Allerdings wird hier keine Verbindung zwischen Kreativität und Kunst hergeleitet.

Kreativität sei eine Angelegenheit in der Kunst, die sich schrittweise entwickle und auf die Vergangenheit aufbaue. Neuartiges sei demnach in den meisten Fällen kein genialer Erkenntnisprung, sondern eine Weiterentwicklung von bereits Dagewesenem. Diese Feststellung bezieht sich sowohl auf die persönliche künstlerische Biographie des einzelnen Kreativen, als auch auf Artefakte von Vorgängern. Dies sei auch in der Wissenschaft der Fall. Speziell hier könnten sich Studien auf vorliegende Informationen berufen.<sup>7</sup> Musikalische Kreativität im Sinne von Komponieren sei aber eine Befähigung, die nicht nur eine hohe Begabung voraussetze, sondern auch erlernt werden müsse, einschließlich der Aneignung der entsprechenden Fertigkeiten.<sup>8</sup> Dies wird auch dadurch bestätigt, dass Komponieren als Fach studiert werden kann. Folglich gehören schöpferisches Talent und Ausbildung zusammen.

Weisberger stellt der romantisierten Auffassung des Begriffes Kreativität als geniale Eingebung eine behavioristische Auffassung, welche auf John Watson zurückgeht, gegenüber. Danach ist alles Verhalten, also auch der vermeintlich kreative Prozess, Ergebnis einer Entwicklung, die auf Bekanntem aufbaue oder durch Zufall entstünde. Seine Studie nimmt eine Mittelposition ein, indem er wissenschaftliche Erklärungen für die von ihm als Mythen bezeichneten genialen Leistungen sucht.<sup>9</sup>

In seinem Essay *Kreativität* geht Hartmut von Hentig kritisch und scharfzüngig mit dem Begriff Kreativität zu Gericht. Unter anderem bemängelt er, dass Durchorganisiertheit,

---

<sup>5</sup> Vgl. a. a. O., S. 451.

<sup>6</sup> Vgl. Christian G. Allesch, „Identität – Kreativität – Authentizität“, in: *Identität & Kreativität*, hrsg. von Gabriele Hofman, Wißner, Augsburg 2007, S. 14 ff.

<sup>7</sup> Vgl. Robert W. Weisberg, *Kreativität und Begabung. Was wir mit Mozart, Einstein und Picasso gemeinsam haben*, aus dem Englischen übersetzt von Angelika Hildebrandt-Essig, Spektrum, Heidelberg 1989, S.178 f.

<sup>8</sup> Vgl. a. a. O., S. 176 ff.

<sup>9</sup> Vgl. a. a. O., S. 16 f.

das Primat der Reglementierung und der Ordnung, Perfektion, Reichtum, Sicherheit und Überfluss und das Nachmachen in der Schule keinerlei Kreativität bedürfen. Am Ende kommt er zur Überzeugung, der Nährboden für kreatives Handeln liege in der Erfahrung eines Problems, der erwarteten Lösung und der möglichen Anerkennung. Er widerspricht sich jedoch, indem er in einem abschließenden Beispiel ein Regelwerk für kreatives Handeln umreißt.<sup>10</sup> „Das kreative Genie ist also irgendwie in der Lage, etwas aus dem zu machen, was für andere Menschen nichts ist.“<sup>11</sup> Als Vorbedingung müsste ein Genie demzufolge auf Strukturen aufbauen, die offen für eine Weiterentwicklung sind.

Der Begriff der Kreativität kennt viele Synonyme: Begabung, Spontaneität, Eingebung, Talent, Anlage, Eignung, Schöpfung, Phantasie, Erfindung, Imagination, usw., um nur einige zu nennen. Wir wollen diese Begriffe nicht näher erläutern, aber die vier letztgenannten, nämlich Schöpfung, Phantasie, Erfindung und Imagination als wichtig in unserem Zusammenhang ansehen. Mit ihnen als Voraussetzung können wir den Rahmen schaffen, innerhalb dessen sich der kreative Prozess vollziehen kann. Man kann diese Art von Kreativität als erlernt, gelehrt, gelenkt bezeichnen, bei der spielerische Elemente, wie das Erfinden von Choreographien, Bewegungsabläufen, rhythmischen Begleitungen auf bestehende Musik mit Kreativität in Verbindung zu bringen sind. Ihre Grenze besteht darin, dass die entsprechenden Aktionen auf ein vorher durch analytisches Hören strukturiertes Musikwerk beschränkt sind und dies mit der eindeutigen Zielsetzung, die Organisation von Musikwerken im handlungsorientierten pädagogischen Rahmen zu begreifen. Wilhelm Lehr kommt zu einer für unseren Zusammenhang bedeutungsvollen Feststellung, indem er eine Voraussetzung benennt: „Musikalische Kreativität setzt also Freiheit in der Bindung voraus“<sup>12</sup>. Frei sind wir in der Auswahl des Stoffes und der Mittel. Gebunden sind wir an Vorgaben, wie Form und musikalische Gestaltungsgesetze. Erst in kanalisierte Bahnen gelenkt, ist Kreativität im Unterricht möglich.

### **Der aktive Zugang zur Musik**

Wir wollen versuchen, das Zitat von von Hentig (s. o.) mit dem Begriff Kreativität in unserem Zusammenhang zu sehen und im Hinblick auf die getroffenen Feststellungen zu relativieren. Das Hören von Musik ist sicherlich nicht nichts, aber wenig im Vergleich zu einer pädagogischen Auseinandersetzung mit seinen tragenden Elementen.

---

<sup>10</sup> Vgl. Hartmut von Hentig, *Kreativität. Hohe Erwartungen an einen schwachen Begriff*, Beltz, Weinheim 2000, S. 71 ff.

<sup>11</sup> A. a. O., S. 16.

<sup>12</sup> Wilhelm Lehr, *Musik und Kreativität*, Hueber-Holzmann, München, 3. Auflage 1983, S. 18.

Der Umgang mit Musik als Schulfach wird auf der rein kognitiven Ebene ihrem Wesen nur zum Teil gerecht.<sup>13</sup> In der Folge wird die Möglichkeit aufgezeigt, sich mit dem Fach Musik durch gestalterische Nähe auseinanderzusetzen. Nähe bedeutet in diesem Zusammenhang sowohl Anschauung, als auch aktives Zuhören und kreative sowie affektive Auseinandersetzung mit dem Musikwerk. Das *KiT-Konzept* und seine Weiterentwicklung wollen, wie Rauhe et al. in der Studie aus den siebziger Jahren über handlungsorientierten Musikunterricht formuliert, ...

*... den affektiven und psychomotorischen Bereich dadurch einbeziehen, daß der handelnde Umgang mit Musik sowie dem ihr zugrunde liegenden Klangmaterial (durch Realisation, Reproduktion und Improvisation in der Gruppe oder allein) und das einführende Erleben ihrer Sinngehalte (durch emphatisches Hören und Verstehen) angebahnt und gefördert wird.*<sup>14</sup>

„Erlernt“ wird nicht das Musikwerk an sich, sondern ein aktiver Umgang mit demselben in allen seinen Facetten, der kognitiven in Verbindung mit der affektiv/empathischen und der handlungsorientiert/psychomotorischen.<sup>15</sup> Rauhe et al. stellen der traditionellen „Werkbetrachtung“ den „Werknachvollzug“ und der Werkanalyse die „Werkerfahrung“ gegenüber.<sup>16</sup>

## Musik und Kreativität

Das immerwährende und kaum aufzulösende Dilemma bei der Gestaltung von musikdidaktischen Lehrveranstaltungen an der Universität Luxemburg ist, dass sie sich, wie schon weiter oben angesprochen, an zukünftige fachfremd Unterrichtende richtet. Stoffe, die eine besondere musikalische Vorkenntnis voraussetzen, überfordern den größten Teil der Seminarbesucher und späteren Lehrer, während ein kleiner Teil, insbesondere derjenige mit musikalischer Vorbildung, sich unterfordert fühlt.

Dieser Tatbestand wird unweigerlich seine Auswirkungen auf die Gestaltung des Musikunterrichts der zukünftigen Lehrer haben.

<sup>13</sup> Vgl. Hermann Rauhe / Hans-Peter Reinecke / Wilfried Ribke, *Hören und Verstehen*, Kösel, München 1975, S. 197.

<sup>14</sup> Ebd.

<sup>15</sup> Wir wollen hier nicht einen zum Scheitern verurteilten Versuch der Begriffsklärung unternehmen, dessen Unterbleiben Raue et al. in diesem und auch in anderen Zusammenhängen wahrscheinlich nicht ohne Grund angelastet wird.

Vgl. dazu, Bernhard Hofmann, „Ludwig ‚Fun‘ Beethoven. Zum (pädagogischen) Umgang mit klassischer Musik“, in: *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik* 2002, <<http://home.arcor.de/zfkm/hofmann1.pdf>> (7/2013), S. 2 f.

In unserem Fall geht es eher darum, die pädagogische Beschäftigung mit Musik mit einem Angebot zur aktiven Teilnahme zu versehen, in Erweiterung des rein kognitiven Zugangs.

<sup>16</sup> Vgl. Rauhe et al., S. 197.

Das Projekt *Musik und Kreativität* richtet sich jedoch an alle Studierende und zwar unabhängig von ihrer musikalischen Vorbildung, mit dem Ziel, jeden einzelnen einzubinden. Gemeinsam sollen sie ein Konzept erfahren und erarbeiten, indem sie

- 1) immanent in ihnen ruhende Talente nutzen,
- 2) diese dann bei Musik anwenden, die sie anspricht, schließlich
- 3) mit den gewonnenen Erkenntnissen und relativer Sicherheit vor die Klasse treten und
- 4) die Schüler an grundlegende Bausteine der Musik, sprich musikalische Strukturen, heranführen, indem sie diese mit einer weiteren grundlegenden Voraussetzung für Musik verbinden, sprich Kreativität.

### Ausgangspunkt

„Der Charakter des Einmaligen und Unwiederholbaren eines jeglichen musikalischen Ereignisses in der voll artikulierten modernen Musiksprache disqualifiziert sie durchweg pädagogisch“.<sup>17</sup> Diese Idee ist nicht neu. Zu Musikstücken mit eindeutigen und symmetrischen Kleinstrukturen werden Bewegungs- oder Mitspielsätze erdacht. Es eignen sich sowohl Musikstücke aus der klassischen als auch aus der modernen Unterhaltungsmusik. Letztere unterscheidet sich in ihrer klar fassbaren Gliederung von Musikwerken größeren Ausmaßes, die oft nur von musikalisch gebildeten Zuhörern oder unter Zuhilfenahme der Textvorlage zu abstrahieren sind. Gänzlich ausgeschlossen für pädagogische Zwecke ist durchkomponierte symphonische bzw. dramaturgische Musik ohne sich wiederholende Formteile mit Wiedererkennungscharakter, wie z. B. die Opern Richard Wagners bis hin zu *Neuer Musik*. Dies gilt auch für Kleinformen wie durchkomponierte Lieder. In dem obigen Zitat bezieht sich Adorno nur auf die *Neue Musik*, lässt aber das Problem dabei unausgesprochen bzw. am Rande mitklingen. Das „Einmalige“ und „Unwiederholbare“ steht einer klar fassbaren Struktur gegenüber, bei der Bekanntes von nicht Bekanntem abgegrenzt wird. Dies trifft nicht nur auf *Neue Musik* zu, sondern auch auf bestimmte Arten von Musik anderer Epochen und Stilrichtungen. Einige Werke von Hindemith können formal klar strukturiert werden, die fehlende Attraktivität des Musikflusses und das Fehlen von singbaren Melodielinien können allerdings einer pädagogischen Verwertung abträglich sein, was das Behandeln dieser Werke<sup>18</sup> im Hinblick der Hörgewohnheiten der (Musik-)Schüler des angehenden 21. Jahrhunderts als problematisch gestalten kann.

---

<sup>17</sup> Theodor Wiesengrund Adorno, *Dissonanzen. Musik in der verwalteten Welt*, Siebte bearbeitete Auflage, Vandenhoeck & Ruprecht, Goettingen 1991, S. 117.

<sup>18</sup> Vgl Adorno-Zitat oben.

## **Zum KiT Konzept**

Innerhalb der musikpädagogischen Konzepte des *Centre Verdi* nimmt *Kreativ im Takt* eine Sonderstellung ein, weil es auf traditionelle Formen der didaktischen Aufbereitung verzichtet. Es appelliert dagegen an schöpferische Eigeninitiative und eröffnet damit neue Dimensionen in der Musikerziehung. *Kreativ im Takt* existiert neben dem Parameter-Konzept<sup>19</sup> als eigene unabhängige Abteilung, wird als ein vier CDs und ein Begleit-Booklet umfassendes Unterrichtsmedium angeboten und baut auf Vorgängerprojekte auf, die wir jetzt vorstellen wollen.

### **Beschreibung eines Vorläuferkonzeptes**

Als ein Beispiel unter vielen wollen wir an dieser Stelle mit *Musik zum Mitmachen* ein Vorläuferkonzept erörtern, das Neuhäuser et al. ab dem Jahre 1982 auf den Markt gebracht haben.<sup>20</sup>

Zu einem bestimmten Musikstück werden Vorschläge zum Mitspielen unterbreitet. Das Konzept baut dabei auf eine musikdidaktische Überlegung auf, die in den sechziger Jahren von Dankmar Venus ausgehend, das Hören von Musik als gleichberechtigten pädagogischen Ansatz zum Singen etablieren wollte.<sup>21</sup> Später konkretisierte Heinz Antholz diese Forderung und beschrieb das Hören von Musik in vier sich sukzessiv ergänzenden Kategorien, nach denen Musikunterricht zu erfolgen habe:

- 1) Instruktion,
- 2) Rezeption, also das Hören von Musikwerken,
- 3) Reproduktion und
- 4) Information.<sup>22</sup>

Die von Raue in der Mitte der Siebzigerjahre erhobene Forderung steht ebenfalls in dieser logischen Reihe, erweitert aber den Hörprozess durch den des Verstehens und der aktiven Teilnahme.

Die vier hier aufgelisteten Punkte verstehen sich gewissermaßen a priori als ein in Worte gefasstes pädagogisches Axiom, nach dem jede Musikerziehung zu erfolgen hat und nach dessen Gesetzen sie im Normalfall abläuft. Für den an dieser Stelle zu diskutierenden Ansatz werden die Akzente jedoch anders gesetzt und es gewinnt vor

---

<sup>19</sup> Vgl. Marie-Thérèse Berns-Merker, Martin Straus et al. *Musik 1. Das Klangmännchen & Musik 2. Das Spiel mit dem Klang*, hrsg. vom luxemburgischen Erziehungsministerium, Service Central des Imprimés de l'Etat, Luxemburg 2001, 2004.

<sup>20</sup> Vgl. Meinolf Neuhäuser / Arnold Reusch / Horst Weber, *Musik zum Mitmachen. Spiel-mit-Sätze*, acht Hefte, mit Schallplatten bzw. CDs, Diesterweg, Frankfurt/M. 1982 ff.

<sup>21</sup> Vgl. Dankmar Venus, *Unterweisung im Musikhören*, Noetzel, Wilhelmshaven, 4. Auflage 1994.

<sup>22</sup> Vgl. Heinz Antholz, *Unterricht in Musik*, Schwann, Düsseldorf, 3. Auflage, 1976, s. vor allem S. 136 f (Instruktion), S. 163–181 (Rezeption), S. 182–190 (Reproduktion) und S. 190–196 (Information).



allem der dritte Punkt, die Reproduktion von Gehörtem, an Bedeutung. Eine Reproduktion, die allerdings nicht in der traditionellen Form der Interpretation des Notentextes abläuft, so wie sie von Antholz verstanden wird und wie sie auch in den Lehrplänen steht. Nein, hier begleitet die Reproduktion eine bestehende Interpretation, kann also nicht selbst eine Interpretation sein, sondern lediglich eine Begleitung im Sinne einer begleitenden Aktion. Dieser Vorgang setzt zwar Punkt 2 nicht zwingend voraus, doch die Auseinandersetzung mit dem Werk vorab dient dazu, ein abgestumpftes und steriles Herangehen an das Musikstück auszuschließen. Bei der Weiterentwicklung des *KiT*-Konzeptes wird allerdings ein zentraler, wenn nicht sogar der zentrale Akzent auf dem Musikhören liegen. Mitspielsätze der ursprünglichen Form, wie sie Neuhäuser et al. eingeführt haben, verzichten nur zum Teil auf die Niederschrift in Notenform. In diesem Fall bedarf es dann des ersten Punktes, der Instruktion, wenn auch knapp gehalten und zielgerichtet.

Mitspielsätze, bzw. im Englischen als *Play-Along*-Sätze bezeichnet, sind das Ergebnis einer technischen Entwicklung ausgehend von der Schallplatte, der Kassette, der CD-Technik bis hin zu den Möglichkeiten, die das Internet bietet, unter welcher Form auch immer. Im Musikschulbereich stehen Mitspielsätze am Beginn der instrumentalen Ausbildung mit voreingespielten Begleitsätzen bekannter und beliebter Werke der klassischen Musikkultur und der Popmusik. Im Schulbereich wird das Mitspielen in Noten eher durch das Moment des rhythmischen Mitgestaltens erreicht. Rhythmische Betonungen werden hervorgehoben, Melodien vereinfacht oder auf mehrere Instrumente verteilt, ebenso wie die Akkorde. Das Wissen über Musik, das Kennen der Begrifflichkeit und die Anwendung eines feststehenden Regelwerks wird ersetzt durch das Nachmachen und Mitspielen. Diese Formen der Imitation ermöglichen im Nachhinein, sich mit der normativen Ordnung musikalischer Vorgänge auseinanderzusetzen. Anstelle vorausgehender Einübung von Techniken und Reflektion über Fachbegriffe steht eine handlungsorientierte Akquirierung durch aktives und zum Teil voraussetzungsloses Musizieren.<sup>23</sup> Sie stellt die Musikausbildung nach den Lehrplänen der Musikschulen gewissermaßen auf den Kopf und ersetzt Theorielastigkeit durch direkten Kontakt. Musikmachen mit Mitspielsätzen ist eine Vorstufe von Musizieren nach Noten, nicht mehr, aber auch nicht weniger. Das heißt, mit relativ geringem Aufwand an spieltechnischen Fähigkeiten ist ein zeitnah vernehmbares Resultat zu erwarten. Dennoch handelt es sich immer nur um ein Mitspielen anhand bestehender Vorlagen mit all ihren Einschränkungen, beispielsweise Bindung an ein vorgegebenes Tempo oder Ausbleiben von organischer Interpretation.

Der Vorteil einer adäquaten, didaktischen Aufbereitung spricht für die Erstellung von Mitspielsätzen, die in ihrem Anspruch angepasst werden können. Hierbei ist der Computer hilfreich. Melodien können eingegeben werden und mit einschlägigen Musik- und Notationsprogrammen weiterverarbeitet werden, „schwierige“ Tonarten in einfachere transponiert werden.

<sup>23</sup> Allerdings gilt das Gesagte für Mitspielsätze in Notenform nur mit Einschränkungen, s. o.

Aus heutiger Sicht und in Kenntnis der Nachfolgemodelle können wir für die Methodik der Mitspielsätze von Neuhäuser et al. folgende Vor- und Nachteile benennen:

Vorteile:

- 1) Für fachfremd Unterrichtende liegt ein fertiges Produkt vor.
- 2) Es ist von Expertenhand konzipiert.
- 3) Die musikalische Struktur ist angegeben.
- 4) Das Angebot ist unüberschaubar, es wird durch den technischen Fortschritt ständig erweitert und in der einschlägigen musikpädagogischen Literatur veröffentlicht.
- 5) Das Konzept ist handlungsorientiert ...

Nachteile:

- 1) ... jedoch ist der Einwand des musikalischen Aktionismus im Falle von unangepasster und oberflächlicher Anwendung nicht ganz von der Hand zu weisen.
- 2) Das Konzept ist rezeptiv durch einfaches Nachahmen von Vorgegebenem, ohne verstehendes Handeln. Schüler und Lehrer werden zu bloßen Rezipienten.
- 3) Das Hören musikalischer Strukturen wird dadurch nicht gefördert.
- 4) Die zum Zeitpunkt des Erscheinens des Lehrbuchs aktuellen Lieder verlieren im Laufe der Jahre ihre Aktualität.
- 5) Die Mitspielsätze sind zum Teil in Notenschrift verfasst. Dies wirkt oft abschreckend auf fachfremd Unterrichtende und Schüler. Allerdings muss man bedenken, dass Musik in Notenschrift fixiert ist und für das aktive Herangehen an Musik ein „wohl dosierter“ Umgang mit dem Notentext durchaus förderlich sein kann.
- 6) Es findet keine verstehende Auseinandersetzung mit dem Werk statt. Allerdings gibt es eine textliche Einführung (s. o.).
- 7) Die Aktionen sind auf rein rhythmisches bzw. einfaches melodisches Mitspielen reduziert. Die Mitspielsätze werden mechanisch „abgespult“. Weitere Aktionen wie Bewegung und Tanz sind nicht vorgesehen.
- 8) Die Anwendbarkeit hängt vom Schwierigkeitsgrad und von der Leistungsfähigkeit bzw. -bereitschaft der Adressaten (und des Lehrers) ab.

## Portsmouth Trad. arrangiert von Mike Oldfield

Portsmouth war früher eine bedeutende englische Hafenstadt. Von hier aus fuhren die Schiffe in alle Welt. Kamen sie erfolgreich zurück, gingen die Matrosen in die Kneipen und tranken, sangen und tanzten. Dieses Stück gibt die ausgelassene Stimmung wieder, die oftmals dort herrschte. Es bietet sich daher an, bei diesem Stück nicht nur mitzuspielen, sondern auch mitzutänzen.

Der erste Spiel-mit-Vorschlag ist ein einfacher Rhythmus-Satz. Er unterstreicht den stampfenden Rhythmus dieses Tanzes. Da sich Teil A und B in der Originalmusik nur melodisch und harmonisch unterscheiden, können sie mit dem gleichen rhythmischen Mitspielsatz begleitet werden. Jeder Teil wird dabei wiederholt. Es beginnt bei jedem Teil zunächst die Handtrommel. Wenn die erste Zeile zum zweitenmal erklingt, kommt der Schellenkranz hinzu, beim dritten Durchgang die Pauke.

Die Sätze 1.1 und 1.2 sind gleich, nur ihre Notation ist verschieden:

- 1.1 Ist mit Punktklängen notiert,
- 1.2 in normaler Notenschrift.

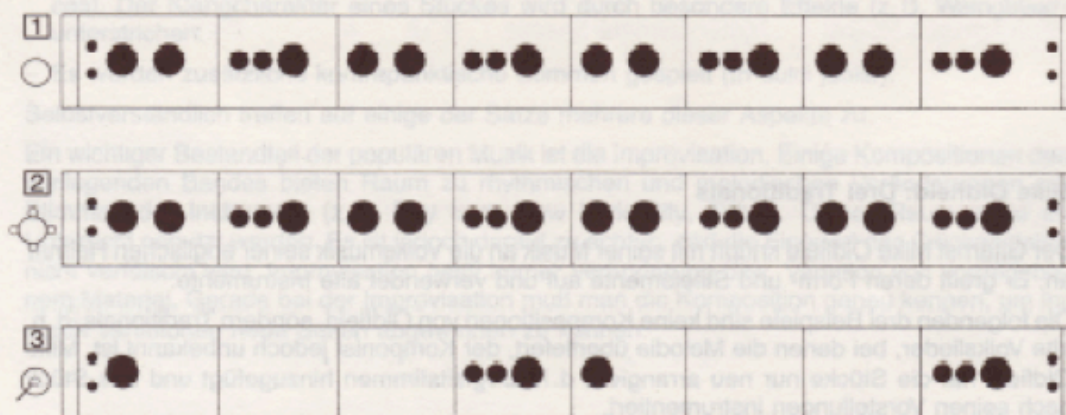
Im zweiten Spiel-mit-Vorschlag werden die Harmonien durch die Xylophone verstärkt. Beide Mitspielsätze können nach Belieben miteinander kombiniert oder alternativ verwendet werden.

Vorschlag zum Tanz:

Die Schüler bilden einen Kreis und stampfen im Rhythmus der Handtrommel. Zum Teil A bewegen sie sich rechts herum, zum Teil B links herum. Im jeweils dritten Durchgang wird die Figur der Pauke mitgeklatscht. Dieser Vorschlag kann natürlich beliebig variiert werden.

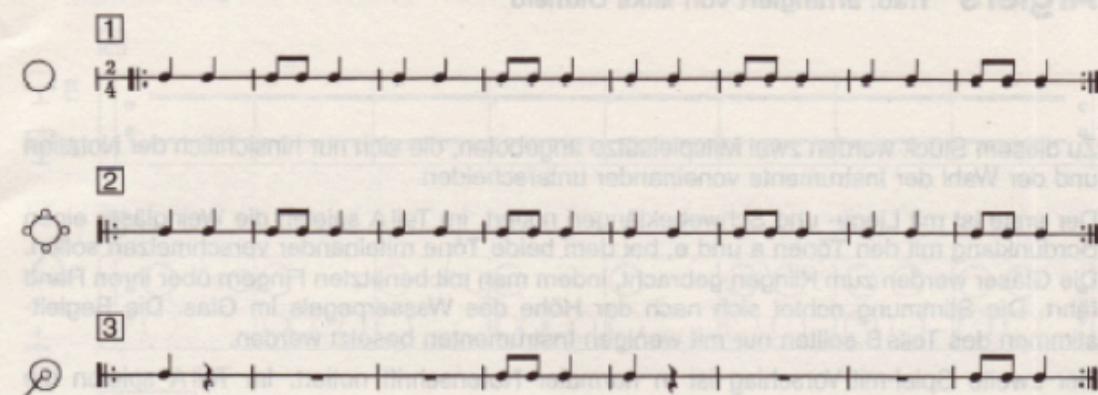
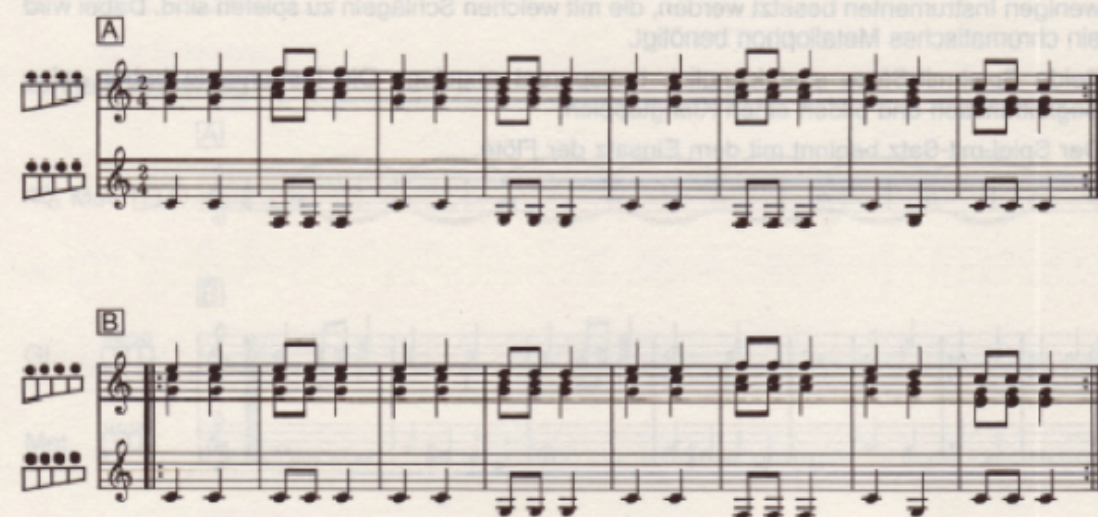
**Erster Vorschlag**

1.1

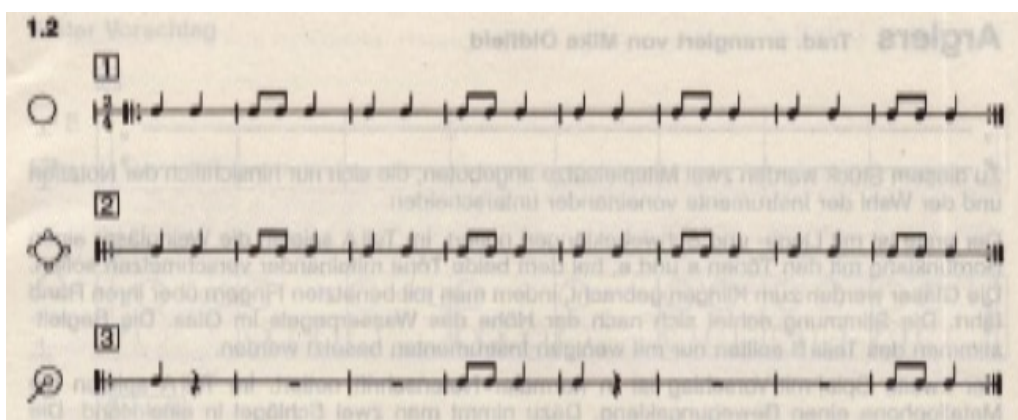


8

1.2

**Zweiter Vorschlag**





**Abbildung 2** – Musik zum Mitmachen, Neuhäuser et al.<sup>24</sup>

### Beschreibung des KiT-Konzeptes

Während alle vorausgehenden Ansätze eine Einführung in die musikalische Alphabetisierung anstrebten, verzichtet das *KiT*-Konzept gänzlich auf dieses Lernziel, sondern ist auf Eigeninitiative ausgelegt. Als Vorläuferprojekt wurde im Jahr 2000 mit dem *Disque d'Intervention Musicale* (DIM) offiziös eine CD produziert, die ausschließlich für den Gebrauch innerhalb der Grundschulen der Stadt Luxemburg bestimmt war und demnach nicht veröffentlicht wurde. Die als Testversion gedachte Vorstufe war nicht zur Veröffentlichung bestimmt, da sie Lieder enthielt, die mit Autorenrechten belegt waren. Jedes Lied wurde dreimal aufgenommen:

In der ersten Version wurden die einzelnen Teile und Takte durch verschiedene Sprecher sprachlich untergliedert und durchgezählt.

In der zweiten Version wurden die Lieder mit abgestuften (s.o.) Taktschlägen (Taktschwerpunkt, nicht betonte Schläge) vorgetragen.

Die dritte Version wurde original, ohne begleitende Erklärungen gespielt.

Um auf einen Teil der Autorenrechte verzichten zu können, wurde bei dem durch das luxemburgische Erziehungsministerium in Auftrag gegebenem Nachfolgeprojekt *KiT* aus dem Jahre 2002 jedes Musikstück neu eingespielt. Bei den klassischen Werken griffen die Bearbeiter M.-Th. Berns und M. Straus auf Aufnahmen des ehemaligen Sinfonieorchesters von RTL, dem heutigen *Orchestre Philharmonique de Luxembourg*, zurück. Jedes Lied wurde zweimal aufgenommen, einmal mit sprachlicher Markierung der musikalischen Struktur und in der Originalversion ohne erklärende Hinweise. Die Erfahrung hatte gezeigt, dass auf die begleitenden Taktschläge verzichtet werden konnte. Die insgesamt vier CDs sind in verschiedene Rubriken unterteilt: 1) Klassik, 2)

<sup>24</sup> Neuhäuser et al., Bd. 5, Diesterweg, Frankfurt/M. 1989, S. 6 f.

Tanzmusik, 3) Popmusik und 4) Rhythmen.<sup>25</sup> Der CD-Box sind zwei Begleitbooklets beigelegt. Sie enthalten die Strukturanalysen zu den einzelnen Musikstücken. Im Booklet „Klassik – Tanzmusik“ wird zudem das Konzept erklärt.

*Kreativ im Takt* richtet sich in erster Hinsicht, aber keineswegs ausschließlich an fachfremd unterrichtende Lehrer ohne musikalische Ausbildung und kann sowohl im Musik- als auch im Sportunterricht angewendet werden. Das kreative Element dekliniert sich durch das Erfinden von „Aktionen“ auf vorgegebene Strukturen.

Die Musikstücke aus verschiedenen Musikrichtungen werden analysiert vorgelegt. Die Bewegungsgestaltung wird dem Lehrenden bzw. den Schülern überlassen! Die einzelnen Musikstücke werden wie in der folgenden Abbildung graphisch aufbereitet dargeboten.

<b>7</b>	<b>8</b>	<b>PORTSMOUTH</b> (Mike OLDFIELD)					
		4er -Takt	Tempo: 192	Dauer: 2:05			
		Einzähler: x . x . x x x (4 = Auftakt)					
Teile		1	2	3	4	5	6
Form	Einzähler	A	A	B	B	A	A
Takte	2	8	8	8	8	8	8
		7	8	9	10	11	12
		B	B	A	A	B	B
		8	8	8	8	8	8

**Abbildung 3** – Analyse des Liedes *Portsmouth* von Mike Oldfield, CD 3, Nr. 7/8

An erster Stelle stehen die Spurnummern der CD<sup>26</sup>, anschließend der Liedtitel und der Name des Interpreten bzw. des Komponisten. Danach folgen Angabe des Taktes, des Tempos und der Dauer. Darunter stehen Erklärungen zum Einzähler. In der ersten Reihe der nachfolgenden Tabelle werden die einzelnen Teile des Musikstücks durchnummeriert. In der zweiten Reihe werden die Teile mit großen Buchstaben versehen. Gleiche Buchstaben weisen auf gleiche Teile hin. Ähnliche Teile werden durch den gleichen Buchstaben und Hinzufügung eines Apostrophs (') hinter dem Buchstaben gekennzeichnet.<sup>27</sup>

Bei der Ausführung ist zu beachten, dass bei gleichen musikalischen Teilen auch die Aktionen die gleichen bleiben und dass sich die Bewegungsmuster bei abweichenden Teilen in der Musik ändern. Bei ähnlichen Teilen in der Musik werden ähnliche Aktionen

<sup>25</sup> Vgl. Marie-Thérèse Berns-Merker / Henri Junck / Martin Straus, *Kreativ im Takt*, Education nationale, Luxemburg 2002; die Rhythmus-CD passt nicht in das *Kit*-Konzept. Sie ist u. a. dazu vorgesehen, einen rhythmischen Hintergrund zu selbst gespielten Liedern zu liefern.

<sup>26</sup> In der ersten Version werden die einzelnen Teile angesagt. Die zweite ist die Originalversion, s. o.

<sup>27</sup> Nicht in dem vorliegenden Beispiel.

durchgeführt.<sup>28</sup> Die Aktionen sollen an den Rhythmus und an das Tempo der Musik angepasst werden.

Was kann man machen?<sup>29</sup>

In Bezug auf die Aktionen kommen Bewegungsabfolgen, rhythmische Begleitungen mit Klangerzeugern oder mit Körperperkussion in Frage. Bei den oberen Klassen der luxemburgischen Grundschule, z.B. bei elf- bis zwölfjährigen Schülern wäre eine Akkordbegleitung denkbar. Jedoch wurde dies bisher noch nicht ausprobiert, da es eine Reihe grundlegender Einführungen in musiktheoretische Kenntnisse voraussetzt. Im Übrigen kommt die Akkordbegleitung in den traditionellen Mitspielsätzen zur Anwendung, s. o.

Wer kann etwas machen?

Die Aktivitäten können gemeinsam in der Gruppe, abwechselnd in Untergruppen oder einzeln durchgeführt werden.

Wie sollen die Aktionen ablaufen?

Es können Begleitmuster für einzelne Teile, Takte bzw. Taktteile erfunden werden.

Die Bewegungs- und Aktionsmöglichkeiten sind quasi unerschöpflich. Sie reichen von der Bewegung einzelner Körperteile bis zu integralen Bewegungen oder zur Bewegung von Objekten. Zusätzlich gibt es die Option der rhythmischen Begleitung mit Körperperkussion, mit Orffinstrumenten oder mit anderen Gebrauchsgegenständen oder eigens gebauten Rhythmusinstrumenten.

Die Frage der Aufstellung regelt sich nach den Platzverhältnissen. Steht viel Platz zur Verfügung, können sich die Schüler in Gruppen in einem ausgedehnten Kreis aufstellen oder eine andere geometrische Form bilden. Bei *KiT*-Aktivitäten im Klassenzimmer können Bewegungsabläufe auf dem Stuhl sitzend, neben der Bank stehend oder in Zweiergruppen, z. B. als Schatten- und Spiegelbild, vorgesehen werden. Demnach ist der Platzbedarf für *KiT*-Aktionen nicht ausschlaggebend für seine Anwendung. Der kreative Ansatz dieses Konzeptes erlaubt viele Freiheiten, z.B. auf welche Art man gehen, springen und laufen kann, indem man Situationen, Personen und Tiere imitiert oder in welche Richtung man sich bewegt, vorwärts, rückwärts, seitwärts, diagonal, im Kreis ...

Anstelle von Aktion und Bewegung kann auch Stillstehen geübt werden. Die Kinder können einzeln oder in Gruppen eine Figur bilden und diese von Teil zu Teil in ihrem Aussehen aufbauen bzw. ändern.

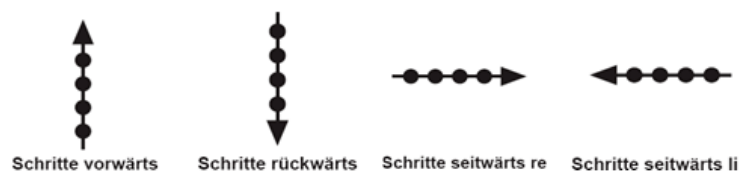
Bei der Umsetzung in eine Aktion bzw. in einen Bewegungsablauf überlässt das *KiT*-Konzept den Ausführenden eine große Bandbreite an Gestaltungsmöglichkeiten, gibt ihnen aber, um allzu großer Willkür entgegenzuwirken, ein Instrumentarium an die

<sup>28</sup> Und zwar bei Buchstaben, die mit einem Apostroph markiert sind.

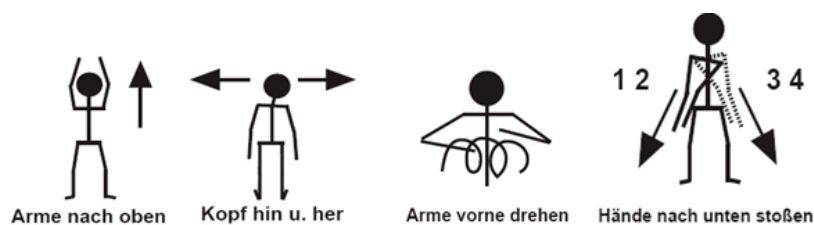
<sup>29</sup> Vgl. Begleit-Booklet *Klassik und Tanzmusik* zu *Kreativ im Takt*, 4. Seite

Hand, welches das kreative Moment in geordnete Bahnen lenken soll. Ein Bewegungsmuster einzuüben, erfordert graphische Unterstützung. Das *Centre Verdi* bietet dem Benutzer hier die Möglichkeit, auf der entsprechenden Internetseite Bewegungssymbole herunterzuladen.<sup>30</sup> Im Übrigen gibt es die Möglichkeit, eigene Bewegungsmuster aufzumalen bzw., wie wir später sehen werden, in Photoaufnahmen festzuhalten. Über die Möglichkeiten der Darstellung wird im Abschnitt über die Weiterentwicklung des *KiT*-Konzeptes weiter unten die Rede sein. Zuvor jedoch wollen wir uns eine Auswahl an Symbolen, wie sie das *KiT*-Konzept vorsieht, näher betrachten. Die Einteilung in *Richtungs*-, *Bewegungs*- und *Klanggestensymbole* existiert dort nicht, soll aber an dieser Stelle die verschiedenen Kategorien der Aktionen andeuten.

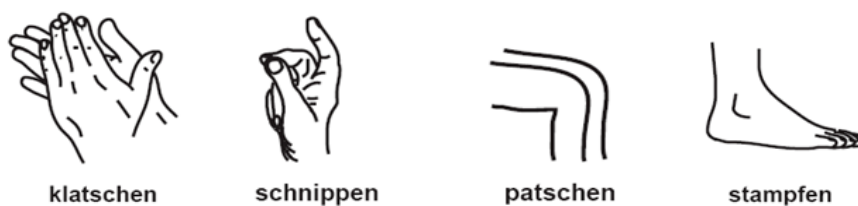
### Richtungssymbole



### Bewegungssymbole



### Klanggestensymbole



### Individuell angepasste oder erstellte Aktionssymbole (von Studierenden)

<sup>30</sup> Vgl. Ville de Luxembourg Enseignement - *Centre Verdi, Kreativ Im Takt*, <<http://ftp.technolink.lu/CentreVerdi/index.html>>, (6/2009), zurzeit (7/2013) nicht mehr verfügbar.



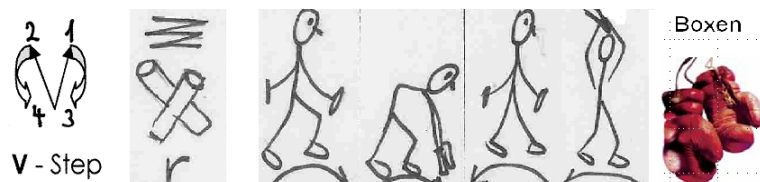


Abbildung 4 – Aktionssymbole

Die Symbole sind, wie man sieht, unbegrenzt erweiterbar, ebenso die Kategorien. In der vierten Reihe werden von Studierenden mit gemalten Klanghölzern bzw. photographierten Boxhandschuhen Symbole eingeführt, die man unter einer neuen Rubrik *Instrumente* bzw. *Pantomime* einordnen könnte. Zur Aufzeichnung des Ablaufs einer Aktion auf ein bestimmtes Musikstück ist eine Tabelle vorgesehen, in der die Symbole eingetragen bzw. aufgemalt werden. Sie kann ebenfalls von der oben genannten Internetseite heruntergeladen werden.

Titel des Musikstücks: ..... Bewegungsfolge für Teile: .....

Takt 1				Takt 2				Takt 3				Takt 4			
Schlag 1	Schlag 2	Schlag 3	Schlag 4	Schlag 1	Schlag 2	Schlag 3	Schlag 4	Schlag 1	Schlag 2	Schlag 3	Schlag 4	Schlag 1	Schlag 2	Schlag 3	Schlag 4

Takt 5				Takt 6				Takt 7				Takt 8			
Schlag 1	Schlag 2	Schlag 3	Schlag 4	Schlag 1	Schlag 2	Schlag 3	Schlag 4	Schlag 1	Schlag 2	Schlag 3	Schlag 4	Schlag 1	Schlag 2	Schlag 3	Schlag 4

**Anwendung:** 1. Suche ein Musikstück vom KIT aus. 2. Nimm ein Blatt mit Bewegungen. 3. Schneide die Kärtchen (Quadrate) aus. 4. Lege die Kärtchen in die Takte dieser Tabelle. 5. Überprüfe die Machbarkeit deiner Aufstellung. 6. Klee die Kärtchen auf die Tabelle. 7. Fertige eine OH-Folie an oder zeichne die Bewegungen an die Tafel. 8. Übe die Bewegungsfolge mit der Musik oder mit einem Rhythmus (KIT). 9. Bestimme die Teile des Musikstücks während denen diese Bewegungsfolge ausgeführt wird.

Abbildung 5 – Takttabelle

Lernziel:

An die spezielle Situation – Schüler, Klasse, Geschmack – angepasste Aktionen und Bewegungsmuster erfinden bzw. diese von den Schülern erfinden lassen.

Vorteile:

- 1) Die musikalische Struktur ist angegeben!

- 2) Anhand strukturellen Vorgaben wird dem Ausführenden bei der Gestaltung musikalische Kreativität abverlangt!
- 3) Diese Eigeninitiative kann Schülern und Lehrenden einen tieferen Einblick in musikalische Formprinzipien eröffnen!
- 4) Lernerfolg und Spaßfaktor beim Gelingen der Aktion sind wichtige Bestandteile eines erfolgreichen Musikunterrichts.
- 5) Das Konzept erlaubt fast grenzenlose Gestaltungsfreiräume, beginnend bei rhythmischen Begleitaktivitäten, bis hin zu choreographischer Bewegungsgestaltung.
- 6) Das Konzept ist projektorientiert und kann über das Fach Musik hinaus interdisziplinär eingesetzt werden.

Nachteile:

- 1) Für fachfremd Unterrichtende liegt ein nur teilfertiges Produkt vor! Gerade darin liegt aber die Chance zur Eigeninitiative, die bis dato bei Vorgängermodellen dem Benutzer vom Herausgeber abgenommen wurde.
- 2) Die zum Zeitpunkt des Erscheinens des Lehrmittels aktuellen Lieder verlieren im Laufe der Jahre ihre Aktualität!
- 3) Der Lehrende muss sich einarbeiten. Je nach musikalischen Einfühlvermögen kann das zeitintensiv sein! Falls er den Aufwand als zu groß ansieht, wird er sich wohl gar nicht erst damit befassen. In diesem Falle wäre ein einmaliges Einführungsseminar von Nutzen, bei dem unter fachkundiger Anleitung an die notwendigen Schritte herangeführt wird, die einem besseren Verständnis des Konzeptes und der Vorteile seiner Anwendung dienen sollen.
- 4) Die Auseinandersetzung mit dem Musikwerk ist auch in diesem Fall nicht als befriedigend zu werten.
- 5) Das Erkennen von Musik in seinen Teilen und Takten wird durch wiederholtes Abspielen zwar erleichtert, aber die Prinzipien werden nicht eingeübt und die gängigen Begriffe von musikalischen Strukturen nicht erlernt.
- 6) Die graphische Darstellung der Aktionen wird auf eine Tabelle (s. o.) übertragen. Sie ist auf Musikteile mit acht Takten, was ja nicht immer die Regel ist, beschränkt. Die einzelnen Takte sind in vier Schläge unterteilt – auch das ist nicht immer die Regel. Symbole auf einen Schlag oder auf einen Taktteil einzufügen ist nur schwer vorstellbar – die aktive Ausführung bei schnellen Tempi auch. Die Tabelle kann nur unter großem Aufwand angepasst werden.
- 7) Bei einigen Werkanalysen ist das Ergebnis schwer nachvollziehbar. Allerdings muss auch immer ein bestimmter Ermessensspielraum eingeräumt werden.

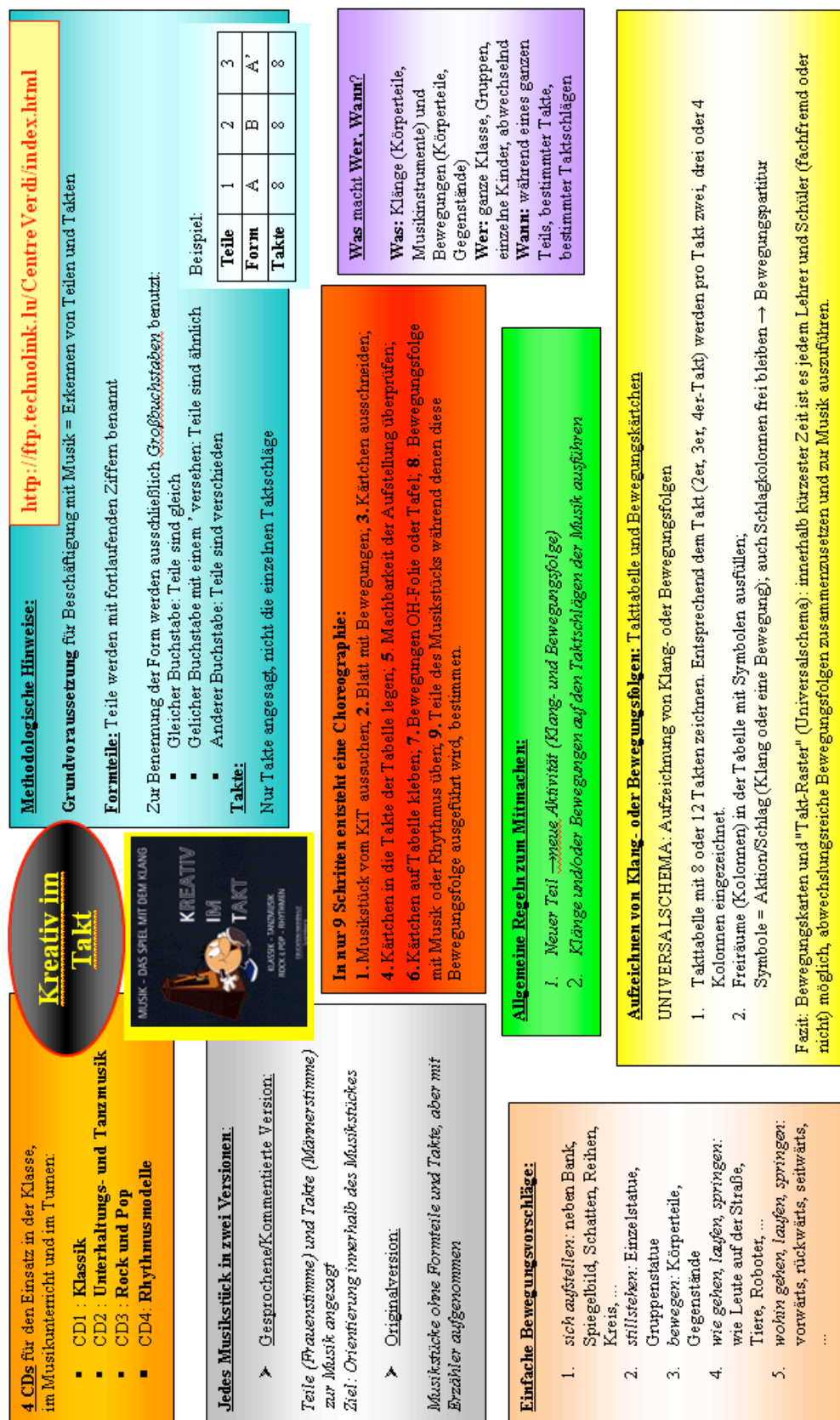
- 8) Im Vergleich der beiden Analysen von Portsmouth können wir feststellen, dass beide quasi übereinstimmen; bei zwei verschiedenen musikalischen Teilen ist die Möglichkeit abweichender Interpretationen auch nicht groß. Allerdings verzichten Neuhäuser et al. bei der Strukturanalyse im Gegensatz zu Berns und Straus auf die doppelte Auflistung der Teile<sup>31</sup> und notieren dafür in der ausgeschriebenen Version eine Wiederholung.<sup>32</sup> In diesem Sinne bedeutet Musikanalyse auch immer eine Vorstufe von Interpretation.

Das Hören musikalischer Strukturen ist für die Anwendung im Unterricht auch hier nicht Voraussetzung, allerdings wird es durch die Gestaltung der Aktionen quasi im Hintergrund eingefordert.

---

<sup>31</sup> ABAB bei Neuhäuser et al. vs. AABBAABB bei Berns und Straus.

<sup>32</sup> Vgl. Neuhäuser et al., a. a. O., S. 7, s. Abbildung 2 oben.

Abbildung 6 – „Mindmap“ zur Anwendung von Kreativ im Takt<sup>33</sup>

<sup>33</sup> erstellt von ehemaligen Studentinnen des Abschlussjahrgangs 2005 im Fach Lehramt für Grundschulen in Luxemburg (Kugeler Françoise, Losch Elisabeth, Steinmetz Christine) und vorgestellt am 9.12.2005.

## Die Weiterentwicklung des KiT-Konzeptes

Die Weiterentwicklung des *KiT*-Konzeptes hat zum Ziel, rezeptive und kreative Prozesse im Musikunterricht miteinander zu verbinden. – Aufbauend auf den Vorgaben von *Kreativ im Takt* des *Centre Verdi* sollen zunächst die Lehrenden mit einer Methode vertraut gemacht werden, die nicht auf Notenkenntnisse aufgebaut, sondern auf das Erfassen von musikalischen Strukturen gerichtet ist. Die Aktionen zur Musik bleiben unverändert wie oben beschrieben.

### Rezeption. Verstehen. Kennen. Können

Den Begriff der Kreativität haben wir schon weiter oben besprochen. Im Zusammenhang mit der Weiterentwicklung des *KiT*-Konzeptes steht neben der Kategorie der Kreativität gleichberechtigt die der **Rezeption**. Wir kommen auf die Studie über das Musikhören von Rauhe et al. zurück. Schon der Titel der Arbeit (*Hören und Verstehen*) zeigt in eine Richtung, die für Anwendung und Durchführung unseres Ansatzes von Wichtigkeit ist. Der kreative Prozess des Gestaltens wird erweitert durch den des verstehenden Hörens. Rauhe et al. unterbreiten ein hierarchisches Modell von Kategorien des Hörens, die wir an dieser Stelle in zwei Hauptstufen mit je drei Unterkategorien aufteilen wollen. Der Rezeptionsvorgang intensiviert sich von Stufe zu Stufe:<sup>34</sup>

#### 1) Das oberflächliche, unbewusste Hören:

- a. Die **zerstreute Rezeption**: Musik wird unbewusst und unverarbeitet wahrgenommen. Dies ist z.B. der Fall bei Hintergrundmusik in großen Verkaufshäusern. Hier wäre auch der Begriff der „Nicht-Rezeption“ angebracht.
- b. Die **motorisch-reflektorische Rezeption**: Auf gespielte Musik wird unwillkürlich reagiert, so z.B. durch Mittaktieren oder durch Mitsummen eines Weihnachtsliedes auf dem Weihnachtsmarkt.
- c. Die **assoziativ-emotionale Rezeption**: Gehörte Musik wird bestimmten persönlichen Ereignissen und Situationen zugeordnet.

#### 2) Das bewusste Hören:

- a. Das **empathische Hören**: Die Nähe zur Stufe 1) c. lässt sich nicht leugnen, aber in diesem Fall wird die Musik bewusst wahrgenommen und der Hörer ist bemüht, sie als Ganzes zu erfassen. Ein Beispiel wäre ein Konzertbesuch mit klassischer Musik, für die sich ein Zuhörer in besonderem Maße interessiert.

---

<sup>34</sup> Vgl. Rauhe et al, a. a. O., S. 137 ff. und Schema S. 222.

- b. Die **strukturelle Rezeption**: Der Zuhörer ist in der Lage bzw. bemüht, durch Mitdenken die Architektur eines Musikwerkes analytisch nachzuvollziehen und die Details als Synthese in ein übergeordnetes Ganzes einzuordnen. Diese Stufe des Musikhörens ist Voraussetzung für eine erfolgreiche musikerzieherische Auseinandersetzung mit unserem Konzept.
- c. Die **subjektorientierte Rezeption**: Das Hören fungiert als Spiegel zur Selbsterkenntnis des hörenden Subjekts. Es kommt zu einer Identifizierung mit dem Musikwerk, indem der Zuhörer Erinnerungen und Gefühle mit der Musik verbindet. Diese Form des Hörens ist in großem Maße gekoppelt mit Interesse. *Strukturelle Rezeption* ist demnach für *subjektorientierte Rezeption* nicht unbedingt erforderlich. Inwieweit sich diese letzte Stufe von der vorhergehenden überhaupt ableiten lässt, bleibt bei Rauhe et al. unklar. Diese von Rauhe et al. beschriebene höchste Kategorie des Hörens ist eher als Steigerung des *empathischen Hörens* zu verstehen und spielt bei unserem Konzept eine, wenn auch untergeordnete, Rolle. Die Verbindung von *struktureller* und *subjektorientierter* Rezeption wird sich bei der Anwendung unseres Konzeptes als vorteilhaft erweisen, sowohl bei der Lehrperson als auch beim Schüler, weil die Faktoren Interesse, Identifikation und strukturelles Erfassen zusammentreffen.

Das von Rauhe et al. vorgeschlagene hierarchische Konstrukt von Hörstufen ist von Bedeutung für die in unserem Konzept erforderliche Einordnung der Musikrezeption in einen theoretischen Gesamtzusammenhang. Dennoch kann diese Gliederung, unabhängig von unserem Vorhaben, nicht unkommentiert bleiben. So stellt sich die Frage nach der Zweckmäßigkeit der Unterscheidung zwischen bewusstem und unbewusstem Hören. Dass die Übergänge fließend sind und die Kategorien interagieren, wird in den weiteren Ausführungen von Rauhe et al. deutlich.<sup>35</sup> Wir können das deutlich bei den Stufen 1) c. und 2) c. nachvollziehen. *Assoziativ-emotionales* Hören ist von unbewusstem Hören schon recht weit entfernt und sicherlich eine Vorstufe von *subjektorientierter Rezeption*.

Gleichberechtigt mit der Rezeption spielt in unserem Konzept der Vorgang des **Verstehens** eine Rolle. „Musik-Verstehen, ..., ist eine zielgerichtete Handlung, deren Ergebnis von der Motivation abhängt“<sup>36</sup> Zudem ist Verstehen Aneignung von Wirklichkeit sowie Unterwerfung unter ein Regelwerk. Diese Art von Subordination ist aber nicht autoritär, sondern führt im Gegenteil zum Musik-Verstehen und dadurch zur

<sup>35</sup> Vgl. Rauhe et al, a. a. O., u. a. zum „integrativen Hören“ S. 141, Schema zum Hören im didaktischen Kontext S. 167, ...

<sup>36</sup> Wolfgang Martin Stroh, *Musik-Verstehen als Aneignungsprozess. Die Konsequenzen einer psychologischen Theorie für die Musiklehrertätigkeit*, <<http://www.musik-for.uni-oldenburg.de/handlungstheorien/motive.htm>> (7/2013), Kapitel 1.

Freiheit des Musizierens. Regeln zu beachten, heißt, sie zu verstehen. Dies ermöglicht die Freiheit ihrer Anwendung.<sup>37</sup>

Neben den Rezeptionskategorien beschreiben Rauhe et al. auch Kategorien des Verstehens, unterteilt in eindimensionale und in mehrdimensionale Verstehensarten.<sup>38</sup>

- 1) Das objektorientierte Verstehen ist als eindimensionaler Prozess in unserem Zusammenhang von Wichtigkeit, da es analytisch auf die strukturellen Details des Objektes, d.h. in diesem Fall des Musikwerkes gerichtet ist.
- 2) Das subjektorientierte Verstehen ist ebenfalls eindimensional. Dabei ist der Verstehensprozess auf den Hörer selbst gerichtet und Empfindungen, Gefühle und sonstige Reaktionen stehen im Vordergrund. Allerdings stellt sich die Frage, ob diese Form des Verstehens nicht auch eine Auseinandersetzung mit dem Objekt voraussetzt, wobei zumindest bei dieser Kategorie ein eindimensionaler Verlauf des Verstehens nicht ohne weiteres vorstellbar ist.
- 3) Das kommunikative Verstehen ist ein mehrdimensionaler Prozess, der die beiden vorausgehenden Kategorien quasi verbindet, indem er durch kreative Umgestaltung des Hörbaren und durch subjektive Anpassung einen Wechselbezug zwischen Subjekt und Objekt herstellt.
- 4) Beim mehrdimensionalen Prozess des interaktiven Verstehens kommt es zu einer Dreiecksrelation zwischen Subjekt, Objekt und Gruppe. Es werden soziale Vermittlungsbedingungen in den Prozess des kommunikativen Verstehens mit eingebunden, indem Anregungen aus der Gruppe berücksichtigt werden.
- 5) Das handlungsbezogene Verstehen ist ein mehrdimensionaler Prozess, bei dem das Zielgerichtete als vierte Relation hinzutritt.

Die äußerst abstrakt gehaltenen Ausführungen Rauhes et al. und das Fehlen konkreter Beispiele erschweren eine eindeutige theoretische Zuordnung unseres Konzeptes in die vorgegebenen Kategorien. Dennoch ermöglicht diese Kategorisierung uns eine Einsicht in Verstehensprozesse (nach der Sichtweise Rauhes et al.) und wir sind geneigt, neben dem objektorientierten Verstehen auch dem handlungsbezogenen Verstehen eine gewisse Wichtigkeit in unserem Zusammenhang einzuräumen. Das Erkennen und Durchschauen von musikalischen Strukturen und das Vermögen, die einzelnen Teile miteinander in Beziehung zu setzen, hat demnach etwas mit Verstehen zu tun. Ihr Umsetzen in handlungsorientierten Musikunterricht wäre das didaktische Ziel.

Das (Er)**Lernen** der Hintergründe und der Künstlerbiographien führt zum erweiterten Kennenlernen eines Musikwerkes. Dies ist für die Anwendung unseres Konzeptes nicht unbedingt erforderlich, aber dennoch wünschenswert. Musikhören geht oft mit Deutung des Gehörten einher. Dies äußert sich auf verschiedenen Ebenen: Musikwissenschaftler und Musikkritiker schreiben über Musik; Musiker interpretieren Musik;

<sup>37</sup> Vgl. a. a. O., Kapitel 4 & 6.

<sup>38</sup> Vgl. Rauhe et al., a. a. O., S. 164 ff.

Musikliebhaber berichten, was sie bei einer bestimmten Musik empfinden (dies ist auch Gegenstand in der Musiktherapie) und was sie für sie *bedeutet*.<sup>39</sup>

Erlernen von Musik hat aber auch und hauptsächlich etwas zu tun mit Aneignung von Notennamen, von Musiktheorie mit ihrem für Außenstehende – in diesem Fall fachfremd unterrichtende Lehrer und Lehramtsstudierende – schwer zu überblickenden normativen Geflecht von Regeln und Vorschriften. Speziell das Erlernen dieser musikalischen „Handwerksarbeit“ kann auf unsere Adressatengruppe abschreckend wirken.

Das Erlernen führt als Ergebnis zum **Können**, zur unabdingbaren Voraussetzung für jeden ausübenden (Berufs)Musiker. Notenlesenkönnen erlaubt uns in unserer westlichen Kultur in der Regel, ein Instrument zu spielen. Die Kenntnis der Musiktheorie ermöglicht uns den tiefen und eingehenden Einblick in ein Musikwerk.

Im konkreten Aktionsfeld musikpädagogischer Tätigkeit sind die beiden letzten Kategorien Lernen und Können wünschenswert, aber nicht unbedingt erforderlich, zumindest nicht für Lehrende der Grundschule in Luxemburg. Das musikpädagogische Konzept des *Centre Verdi* und die Weiterentwicklung des *KiT*-Konzeptes wollen diese beiden Stufen umgehen und trotzdem musikpädagogisches Wirken ermöglichen. Um dies zu erreichen, wollen wir uns vom passiven dem aktiven Hören zuwenden.<sup>40</sup> Aktives Hören besteht nach unserem Verständnis im Nachsingen, Nachspielen, Nachmachen oder Nachgestalten eines zuvor gehörten Musikstücks. Zum Nachsingen eignen sich einfache Lieder und Kanons, zum Nachspielen kommen Stücke für Schlagzeuginstrumente auf Grundlage afrikanischer und südamerikanischer Rhythmen in Frage. Zum Nachgestalten eignen sich u. a. Musikwerke der Programmmusik in freier und Musikstücke in gebundener Aktion, bzw. als Choreographie. In diesem Fall wird es nötig sein, im Vorfeld ein unterstützendes Schema, einen Plan oder eine Graphik zu erstellen, die die Struktur der Musik berücksichtigen.<sup>41</sup>

### Die Weiterentwicklung von *KiT*. Beschreibung

Die Weiterentwicklung des Konzeptes *Musik und Kreativität* stellt eine dritte Stufe im Zusammenhang des musikpädagogischen Konzeptes der Mitspielsätze dar. Dazu werden die Musikstücke aus verschiedenen Musikrichtungen in Eigenregie analysiert. Die zentrale Idee, die sich dahinter verbirgt, ist die, dass auf gegenwärtige Tendenzen und Richtungen im Musikbereich, sofern sie in das Konzept passen, sowie auf persönliche Vorlieben und Geschmacksrichtungen der Adressaten Rücksicht genommen werden kann, indem ein didaktischer Bezug zur aktuellen musikalischen Lebenswelt der Schüler hergestellt wird. Die beiden vorausgehenden statischen

<sup>39</sup> Vgl. *Musik verstehen*,

<[http://www.antonkriegergasse.at/users/frankenstein/me/56\\_klasse/Musikverstehen.html](http://www.antonkriegergasse.at/users/frankenstein/me/56_klasse/Musikverstehen.html)>, (7/2013).

<sup>40</sup> Vgl. die oben besprochenen Rezeptionskategorien von Rauhe.

<sup>41</sup> Vgl. Isabelle Lamorthe, *Enseigner la musique à l'école*, Hachette, Paris 1995, S. 38 f.



Konzepte werden abgewandelt in ein dynamisches, wandelbares, anpassbares. Die primäre Idee, nämlich handlungsorientierte Aktion auf bestehende Musik, wird indes beibehalten. Mitspielsätze zu aktuellen Hits und Musikströmungen stehen bisher nur in den neuesten Ausgaben der einschlägigen musikpädagogischen Periodika, können aber hier in Eigenregie erstellt werden.

Die Bewegungsgestaltung wird wieder dem Lehrenden bzw. den Schülern überlassen! Die Praxis zeigt, dass Schüler ab einem bestimmten Alter durchaus in der Lage sind, musikalische Strukturen analytisch zu erfassen. In der unten stehenden Tabelle<sup>42</sup> wurde untersucht, inwiefern elfjährige Schüler aus einer fünften Klasse nach einer intensiven, auf Bewegung zielenden Beschäftigung mit einem Musikstück fähig sind, die verschiedenen Strukturteile zu benennen. Das Ergebnis zeigt, dass die Ausarbeitung einer Aktion zu einem bestimmten Musikstück den Schülern mit der nötigen Anleitung durchaus zugetraut werden kann und sollte. Das Konzept überlässt somit den Entstehungsprozess dieser strukturiert handelnden Auseinandersetzung mit Musik sowohl der Lehrperson als auch den Schülern unter Aufsicht der Lehrperson. Allerdings wird damit der Rahmen einer Musikstunde oft gesprengt und die Einfügung in ein pädagogisches Projekt erscheint somit sinnvoll. In diesem Zusammenhang sollte die grundsätzliche Eignung des *KiT*-Konzeptes und seiner Weiterentwicklung nicht nur für den schulischen, sondern auch für den außerschulischen und sozialpädagogischen Bereich hervorgehoben werden. Dort kann das engumgrenzte Zeitkorsett des Schulcurriculums teilweise gelockert werden.

Lernziele:

- 1) Neu: je nach Alter, Interesse und Leistungsfähigkeit, Schüler in die Analyse von Musikstücken mit einbinden,
- 2) Aus *KiT*: an die spezielle Situation – Schüler, Klasse, Geschmack – angepasste Aktionen und Bewegungsmuster erfinden bzw. diese von den Schülern erfinden lassen (s.o.).

Vorteile:

- 1) Der Einwand der aktionistischen Auseinandersetzung mit Musik im Zusammenhang mit Mitspielsätzen als Fertigprodukten entkräftet sich bei dieser pädagogischen Idee aufgrund ihres ganzheitlichen und projektorientierten Anspruchs, muss sie doch, von konzeptionellen Ansätzen ausgehend zunächst einmal in ihren elementaren Teilen zusammengefügt werden.
- 2) Das Konzept gewährt Einblick in und Verstehen von musikalischen Strukturen.
- 3) Damit findet zumindest in größerem Maße als bei den beiden Vorgängerkonzepten eine Auseinandersetzung mit der Form des Werkes statt.

---

<sup>42</sup> S. Abbildung Nr 14 unten.

- 4) Der kreative Prozess ist vorrangig.
- 5) Ein Rückgriff auf aktuellste Musikstücke ist möglich.
- 6) Lernerfolg und Spaßfaktor beim Gelingen der Aktion sind wichtige Bestandteile eines erfolgreichen Musikunterrichts (s.o.).

Nachteile:

- 1) Es gibt keine Vorlagen, nur eine Idee, die
- 2) eine intensive Einarbeitung und
- 3) musikalisches Talent erfordert.
- 4) Nicht alle Musikstücke sind geeignet. Bei Hip-Hop-Liedern mit Rap-Teilen ist Vorsicht geboten. Rap-Lieder sind gänzlich ungeeignet. Schwer erkennbare bzw. unterscheidbare musikalische Strukturen oder eine nicht vorhandene musikalische Strukturierung machen eine Analyse unmöglich. Hip-Hop-Lieder kann man besser analysieren, weil hier Gesang- und Rapteile aneinandergereiht werden. Gut geeignete Beispiele indes sind Musikstücke mit klar erkennbaren Formen, sowohl aus dem klassischen Repertoire, als auch aus dem Bereich der Popmusik, des Blues, usw.
- 5) Ungeeignet sind auch musikalische Großformen. Einen Einblick in musikalische Zusammenhänge wird der „Mitspieler“ nicht bekommen, selbst wenn er kurze, sich eignende und spielbare Passagen eines umfassenderen Werkes der klassischen Musik aktiv mitgestaltet.
- 6) Der Vorwurf des stumpfen, am Takt orientierten Abzählens bei der Durchführung der Aktion/Bewegung sollte mit dem Argument entkräftet werden, dass auch ein Musizieren mit Noten ohne dieses Vorgehen nicht möglich wäre.

Vorbedingung: Akzeptanz

- 1) Das Konzept muss um Akzeptanz bei der Lehrerschaft bemüht sein, die ...
- 2) ... dann von den Lehrern auf die Schüler übertragen werden muss.
- 3) Um Akzeptanz für das Konzept zu erreichen, müssen klare didaktische Vorgaben während des Studiums oder in speziellen Schulungen formuliert werden.
- 4) Die Zielsetzung muss sein, die Machbarkeit auch ohne musikalische Vorbildung der Lehrenden hervorzuheben, zu demonstrieren und an existierende musikalische Talente eines (fast) jeden zu appellieren. Die Aussagen: „Ich bin nicht musikalisch“ bzw. „Ich *kann* nicht singen/tanzen/musizieren“ sind häufig synonym mit „Ich *will* nicht singen/tanzen/musizieren“ oder bestenfalls „Ich *traue* mich nicht zu singen/tanzen/ musizieren“ Im letzten Fall kann man helfen, indem

man die Angst mit Fakten entkräftet.<sup>43</sup> Oft ist diese Aussage mit der Angst der Lehrperson verbunden, wegen mangelnder musikalischer Ausbildung eine musikpädagogische Aufgabe nicht meistern zu können. Deswegen sollte man an dieser Stelle wiederholen, dass das vorliegende Konzept ohne Notenkenntnisse auskommt und mit Einarbeitung und Einübung, sofern der Wille dafür vorhanden ist, aber durchaus zu bewältigen ist. Im ersten Fall: „Ich *will* nicht ...“ nützt wohl auch intensives Zureden nicht, und das Schicksal des Musikunterrichts wird damit besiegelt: er fällt aus!

#### Interesse. Information

Die aktive Beschäftigung mit der Musik sollte auch dazu genutzt werden, die vorliegenden Informationen zum Stück, zum Interpreten bzw. zum Komponisten einzuholen, so wie es schon Neuhäuser et al. vorgemacht haben.<sup>44</sup> In diesem Zusammenhang sollte die Chance zum interdisziplinären Austausch erkannt und genutzt werden. Hierzu bietet sich das Internet als hervorragender Informationsbeschaffer an, allerdings immer unter dem Vorbehalt der vorsichtigen und kritischen Annäherung an das Medium.

#### **Zu den Bezeichnungen musikalischer Kleinformen. Das Problem der Begrifflichkeit**

In der Popmusik gilt es, eine gewisse Stereotypie in der Formgebung zu beachten, die jedoch innerhalb eines vermeintlich eng gesteckten Rahmens einen beachtlichen Gestaltungsspielraum aufweist.

---

<sup>43</sup> Lediglich vier Prozent aller Menschen leiden unter „kongenitaler Amusie“, d.h. sie leiden unter einer angeborenen Störung jedes musikalischen Empfindens, vgl. Eckart Altenmüller, „Musikwahrnehmung und Amusien“, in: *Neuropsychologie*, hrsg. von Hans-Otto Karnath und Peter Thier, Springer, Berlin, 2. Auflage 2006, S. 434.

<sup>44</sup> Vgl. Abbildung 2 oben.

<b>Hauptteile</b>			
<b>Lied englisch</b>	<b>Lied deutsch</b>	<b>Kommentar</b>	<b>Instrumental, klassisch, deutsch</b>
Intro	Einleitung	Die Einleitung steht einmalig zu Beginn eines Musikstücks. Oft gibt sie einen rhythmischen Vorgeschmack auf das Kommende. Sie kann aber auch stufenweise aufbauend die Melodie vorbereiten. Bei instrumentalen Stücken bleibt sie zuweilen aus.	Einleitung
Verse	Strophe	Die Strophe bringt auf die gleiche Melodie einen neuen Text. Es kann jedoch vorkommen, dass weitere Textstrophen mit neuen Melodieabschnitten untermalt werden.	Couplet bzw. Bezeichnung der verschiedenen Teile als Thema 1,2, <sup>45</sup> ...
Chorus	Refrain	Der Refrain bringt auf die gleiche Melodie den gleichen Text. Er kontrastiert melodisch, harmonisch, rhythmisch und dynamisch mit der Strophe.	Ritornell
Bridge	Überleitung	Die Überleitung verbindet zwei Teile eines Liedes. Dabei wird diese oft unerwartet, anstelle einer Strophe oder eines Refrains, eingeführt oder sie verzögert den Wiedereintritt einer der beiden Teile bzw. den Schluss.	Überleitung

<sup>45</sup> In diesem Fall gilt es, zwischen dem Gebrauch des Begriffs „Thema“ in diesem Zusammenhang und in musikalischen Großformen zu unterscheiden.

Lied englisch	Lied deutsch	Kommentar	Instrumental, klassisch, deutsch
Break	(instrumen- tales) Zwischen- spiel	Das instrumentale Zwischenspiel kann ein bestimmtes Instrument (Schlagzeug) herausheben, improvisierend sein, bestimmte musikalische Elemente hervorheben oder frei von musikalischen Elementen aus dem Lied sein.	
Outro	Schluss/ Coda	Der Schluss oder die Coda ist ein eigenständiger Teil, der das Lied beendet.	Coda
<b>Nebenteile</b>			
RAP	RAP	In Hip-Hop-Liedern werden oft rhythmisch gesprochene und melodiefreie Teile auf eine weiterlaufende Begleitgruppe gesetzt.	
Collison	Überlap- pung	Bei der Überlappung werden zwei voneinander unabhängige Teile des Liedes miteinander gleichzeitig gespielt.	
Vocal runs	Variation	Bei der Variation kommt es zu einer (melismatischen) Verdichtung des Refrains.	
Pre-/Post- Verse/Cho- rus	Prä-/Post- Strophe/ Refrain	Teile, die vor die eigentliche Strophe bzw. vor den eigentlichen Refrain treten können.	

**Abbildung 7** – Bezeichnung musikalischer Kleinformen

Diese Stereotypie macht die Sache für die Analyse nicht einfacher, aber angesichts immer wiederkehrender Formteile auch nicht unmöglich. Die englischen Bezeichnungen – das Englische ist die Lingua Franca der Popmusik – wollen wir in Abbildung 7 um die deutschen Begriffe musikalischer Kleinformen erweitern, erklären und bei unseren Beispielen auch anwenden. Außerdem möchten wir diesen Begriffen diejenigen für Kleinformen aus dem Bereich der klassischen Musik gegenüberstellen, sofern dafür ein Pendant existiert, und dies weiter unten auch an einem Beispiel darstellen. In einem Musikstück müssen weder alle unter der Rubrik *Hauptteile* aufgezählten Elemente in einem Lied vorkommen, noch Nebenteile überhaupt. Weitere Nebenteile, die wir hier aber nicht auflisten wollen, sind vorstellbar.

## Arbeitsschritte und Beispiele

An erster Stelle steht die Auswahl des Musikstückes. Sie richtet sich nach dem praktischen Bedarf oder nach der pädagogischen Intention. Dabei kann der musikalische Geschmack der Schüler (bzw. der Lehrperson) oder ein fächerübergreifend zu vermittelnder stofflicher Hintergrund im Mittelpunkt stehen.

Angabe des Taktes: 2er-, 3er- oder 4er-Takt / Angabe des Tempos					
Nr.	ZEIT	TEIL	ANZAHL TAKTE	TEIL BEZEICHNUNG	LIEDTEXT (nur bei Vokalmusik)
1	0,00-			? Einleitung ?	
2		A			
u.s.w.					
Spalte 1	Sp. 2	Sp. 3	Sp. 4	Sp. 5	Sp. 6 <sup>46</sup>

**Abbildung 8** – Strukturtabelle

Aufbau und Anfertigung der Strukturtabelle:

- 1) Zunächst werden Takt und Tempo ermittelt. Zur Ermittlung des Taktes gilt es, den regelmäßig wiederkehrenden betonten Schwerpunkt zu erkennen. Dies sollte nach mehrmaligen Durchgängen gelingen, genauso wie das Erkennen des Tempos. Hier werden die Schläge pro Minute mit einer Stoppuhr oder mit dem Sekundenzeiger einer Armbanduhr ermittelt. Die Bestimmung des Taktes (binär, ternär) dient dazu, bei der Ausarbeitung der kreativen Gestaltung darauf zu achten, dass bestimmte Bewegungsoptionen sich taktabhängig weniger gut bzw. besser eignen. Für die Bestimmung des Tempos gilt das gleiche.
- 2) In Spalte 1 werden die Liedteile durchnummeriert.
- 3) Beim ersten Durchhören wird in der 2. Spalte die Zeit eingetragen, bei der ein neuer musikalischer Abschnitt beginnt.<sup>47</sup> Dieser Arbeitsschritt – das Erkennen eines neuen Elementes in der Musik und die exakte zeitliche Festlegung auf die Transition – kann beim ersten Versuch recht mühsam sein und müsste in diesem Fall ein zweites oder ein drittes Mal wiederholt werden. Die Erfahrung hat jedoch gezeigt, dass es von der Mehrheit der Studierenden in relativ kurzer Zeit bewältigt wird! Das dürfte auch auf musikinteressierte Lehrende ohne musikalische Ausbildung und auf Schüler eines bestimmten Alters (s.o.) zutreffen.

<sup>46</sup> Durchnummerierung der Spalten zum besseren Verständnis, gehört nicht in die Strukturtabelle.

<sup>47</sup> Der Übersicht halber soll der ganze Zeitabschnitt eines Liedteils eingetragen werden, z. B. 0,48-1,01.

- 4) Beim zweiten Hören bzw. nach dem Erkennen und dem Festlegen der Zeitabschnitte in Spalte 2 sollte man diese untereinander vergleichen und ihnen in Spalte 5 einen Namen geben (Einleitung, Refrain, Strophe, Übergang, Schluss). Die Bezeichnung der Teile sollte sprachlich einheitlich sein, entweder deutsch oder englisch, nicht über Sprachen hinweg vermischt.
- 5) In der zweiten Spalte sind musikalisch gleiche Teile mit dem gleichen, gering abweichende Teile mit dem gleichen Buchstaben und einem Apostroph (') und verschiedene Teile mit einem anderen Buchstaben zu versehen. Einleitung und Schluss sollten nicht mit einem Buchstaben versehen werden.
- 6) Der Liedtext kann als Hilfsmittel und u.a. dazu dienen, Strophen und Refrain zu lokalisieren und Einschübe sowie Übergänge auszumachen. Dennoch sollte er nur als Orientierungshilfe herangezogen werden, weil die musikalische Struktur von der textlichen abweichen kann.
- 7) Dann muss noch in Spalte 4 die Anzahl der Takte eingetragen werden. Das ist nötig, weil die Aktionen in den meisten Fällen den Takten zugeordnet werden. Beim Bestimmen der Taktanzahl orientieren wir uns an den betonten Schlägen – ein Vorgehen, das nach mehrmaligem Üben keine Schwierigkeiten bereiten sollte. Bei Auftakten sollte man die nötige Vorsicht walten lassen.

Nach Beendigung der Analyse liegt dem Lehrer vor, was die vier *Kreativ-im-Takt*-CDs als bereits fertiges Produkt liefern. Die nachfolgenden Schritte orientieren sich am *KiT*-Konzept:

- 8) Zu identischen Formteilen werden identische Bewegungsabläufe konzipiert, zu ähnlichen Formteilen ähnliche und zu abweichenden Formteilen abweichende.
- 9) Ein Element in der Weiterentwicklung befasst sich mit den Darstellungsmöglichkeiten: Bei der graphischen Darstellung sollen die oben angeführten Schwierigkeiten<sup>48</sup> überwunden und neue adaptive Lösungen vorgeschlagen werden. Die auf der Internetseite des *Centre Verdi* zur Verfügung stehenden Kärtchen mit Bewegungs- und Rhythmussymbolen<sup>49</sup> können leicht in einer Datei zusammengefasst werden und zusätzliche Bewegungssymbole neu erdacht werden. Jedoch sollten diese aussagekräftig und den Vorgaben des *Centre Verdi* angepasst sein. Zur Visualisierung der kreativen Gestaltung eines Musikstückes eignet sich ein Präsentationsprogramm<sup>50</sup>. Dabei wird die musikalische Struktur, die sich bei der Höranalyse ergeben hat, mnemotechnisch umgesetzt, d.h. so gestaltet, dass auf mündliche Erklärungen möglichst verzichtet werden kann. In diesem Fall wird die visuelle Umsetzung recht umfangreich sein. Es eignen sich aber auch andere Darstellungsformen, wie am Beispiel des Liedes *Leuchtturm*

<sup>48</sup> S. o. Besprechung der Nachteile des *KiT*-Konzeptes, Punkt 6).

<sup>49</sup> Vgl. Bewegungskärtchen und Taktabelle, <<http://ftp.technolink.lu/CentreVerdi/index.html>> (6/2008), zurzeit (7/2013) nicht mehr verfügbar und oben Abbildungen 4 und 5.

<sup>50</sup> ... wie z. B. *Microsoft Powerpoint*™.

von Nena (s.u.) ersichtlich. Hier ist die visuelle Umsetzung nicht so umfangreich. Dafür werden aber vom Lehrer ausführliche mündliche Erklärungen erwartet.

- 10) Der letzte Schritt ist, dass der Lehrer die kreative Gestaltung mithilfe der angefertigten Vorlage in Powerpoint™ bzw. in der von ihm gewählten Darstellungsform mit den Schülern einübt.



4er- Takt / Tempo: ungefähr 104 Schläge pro Minute							
GROSSFORM	1. Teil	Nr.	ZEIT	TEIL	ANZAHL TAKTE	TEIL BEZEICHNUNG	LIEDTEXT
		1	0,00 - 0,10		4	Einleitung	
		2	0,10 - 0,20	A	4	Zwischengesang	Na na-na-na na na na-na-na Na na-na-na na na na-na-na
		3	0,20 - 0,30	B	4	1. Strophe 1. Teil	I saw a dried up withered old rich man turning on a garden hose, I see a young man picking up a gun I guess that's where the money goes yeah
		4	0,30 - 0,40	B	4	1. Strophe 2. Teil	am I just as good as a bad man sleeping when the rest are dying Or am I just as bad as a good man saying there's no use of tryin'
		5	0,40 - 0,49	C	4	Prärefrain 1. Teil	Ooh, tell me do you still believe Ooh, everything that you read
		6	0,49 - 0,54	D	2	Prärefrain 2. Teil	Will we learn to get together and see who we really are
		7	0,54 - 1,05	E	4	Refrain	Ain't nothing gonna change Ain't nothing gonna change if nobody's gonna wake up and start acting whose incharge
		8	1,05 - 1,13	E'	4	Refrain (& Zwischen- gesang)	Ain't nothing gonna change Ain't nothing gonna change Ain't nothing gonna change na-na-na-na-na-na-na-na
	2. Teil	9	1,13 - 1,23	F-A	4	Überlappung (Rap 1 & Zwischengesang)	Ain't shit changing but life is all babies get higher in the background singing singing / Na na-na-na na na na-na- na / singing ok singing
		10	1,23 - 1,33	B	4	3. Strophe 1. Teil	Some people do it all for money and some do it all for their love Some do it all for the glory Coz nothing else their thinking of

GROSSFORM	2. Teil	Nr.	ZEIT	TEIL	ANZAHL TAKTE	TEIL BEZEICHNUNG	LIEDTEXT
		11	1,33 - 1,43	B	4	3. Strophe 2. Teil	I saw a man in a four door truck complaining that the price was high like a well faired man with a smoothie in his hand saying who ate all the apple pie yeah
		12	1,43 - 1,52	C	4	Prärefrain 1. Teil	Ooh, tell me do you still believe Ooh, everything that you read
		13	1,52 - 1,57	D	2	Prärefrain 2. Teil	Will we learn to get together and see who we really are
		14	1,57 - 2,07	E	4	Refrain	Ain't nothing gonna change Ain't nothing gonna change if nobody's gonna wake up and start acting whose incharge
		15	2,07 - 2,17	E'	4	Refrain (& Zwischen- gesang)	Ain't nothin gonna change Ain't nothin gonna change Ain't nothin gonna change na-na-na-na-na-na-na-na
		16	2,17 - 2,36	F'	8	Rap 1	Fine your ready to listen I'm never gonna listen Most follow intuition while they wishing it would work and my vision isn't perfect so I will never learn for it don't wish for some change like a church worker hallelujah preacher I am not influenced if I don't go into your movement am i not improving and while a poor for a poor for a peace of American society
		17	2,36 - 2,45	F''	4	Rap 2	if I get high the munchies I got so down with this I got the girl looking at you cuz i'm worth kissing (muach) and I ain't ready to wait when theirs dollars on the rain what do you expect change

GROSSFORM	3. Teil	Nr.	ZEIT	TEIL	ANZAHL TAKTE	TEIL BEZEICHNUNG	LIEDTEXT
		18	2,45 - 2,50	D	2	Prärefrain 2. Teil	Will we learn to get together and see who we really are
		19	2,50 - 3,01	E	4	Refrain	Ain't nothing gonna change Ain't nothing gonna change if nobody's gonna wake up and start acting whose incharge (zusätzliche Stimmen im Hintergrund)
		20	3,01 - 3,10	E"	4	Refrain	Ain't nothin gonna change Ain't nothin gonna change Ain't nothin gonna change no no
		21	3,10 - 3,21	F-A	4	Überlappung (Rap 1 & Zwischen- gesang)	Ain't sh-t changing but life is all babies get higher in the background singing singing / Na na-na-na na na na-na- na / singing



























**Abbildung 9** – Beispiel 1. Strukturtabelle und Text des Liedes  
*Change* von Daniel Merriweather<sup>51</sup>

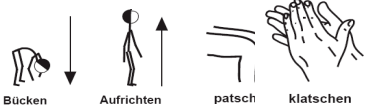
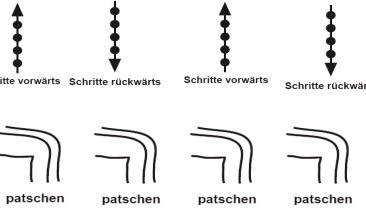
Mit diesem Schritt sind wir am Ziel, der pädagogischen Anwendung, angelangt. Je nach Alter und Leistungsfähigkeit der Schüler kann der Lehrer jedoch Schüler in den kreativen Prozess mit einbeziehen und vorausgehende Arbeitsschritte in Zusammenarbeit mit ihnen erledigen. Die Schüler lernen dadurch, die Struktur des Musikstücks zu verstehen und diese in einer selbst zusammengestellten Aktion umzusetzen. Die folgenden Beispiele werden die Möglichkeiten der Anwendung illustrieren. Im **ersten Beispiel** wird das aktuelle Lied *Change* des australischen R&B<sup>52</sup>-Sängers Daniel Merriweather besprochen.

Für die Umsetzung dieser Formstruktur in ein Bewegungsmuster kann auf verschiedene Formen der Darstellung zurückgegriffen werden. Wir wollen uns bei den folgenden Illustrationen auf zwei beschränken.

<sup>51</sup> Liedtext <<http://www.songtexte.com/songtext/daniel-merriweather/change-73f55af5.html>> (7/2013).

<sup>52</sup> *Rap and Beat* bzw. *Rhythm and Beat*, eine musikalische Stilrichtung ab 1980.

Formteil			Liedtext	Aktion
1		Einleitung		 schnipper.  klatschen  schnippe..  klatschen
2	A	Zwischen- gesang	Na na-na-na na na na-na-na Na na-na-na na na na-na-na	 Schritte vorwärts  Schritte rückwärts  Schritte vorwärts  Schritte rückwärts
3	B	1. Strophe 1. Teil	I saw a dried up withered old rich man turning on a garden hose, I see a young man picking up a gun I guess that's where the money goes yeah	 Hände re stoßen  Arm re drehen  Hände li stoßen  Arm li drehen
4	B	1. Strophe 2. Teil	am I just as good as a bad man sleeping when the rest are dying Or am I just as bad as a good man saying there's no use of tryin'	 Hände re stoßen  Arm re drehen  Hände li stoßen  Arm li drehen
5	C	Prärefrain 1. Teil	Ooh, tell me do you still believe Ooh, everything that you read	 1 rechtsrum drehen.  2 Ferse - Fuß  3 springen  4 linksrum drehen
6	D	Prärefrain 2. Teil	Will we learn to get together and see who we really are	 Statue / tief  Statue / hoch
7	E	Refrain	Ain't nothing gonna change Ain't nothing gonna change if nobody's gonna wake up and start acting whose incharge	 Bücken  Aufrichten  patschen  stampfen

8	E'	Refrain (& Zwischen- gesang)	Ain't nothing gonna change Ain't nothing gonna change Ain't nothing gonna change  na-na-na-na-na-na-na-na	
9	F-A	Überlappung (Rap 1 & Zwischen- gesang)	Ain't shit changing but life is all babies get higher in the background singing singing / Na na-na-na na na na-na-na / singing ok singing	

USW., S. U.

**Abbildung 10** – Beispiel 1. Ausschnitt der Strukturtabelle und Text des Liedes *Change* mit Choreographie (1. Teil)

Eine erste Möglichkeit wäre, hinter die oben stehende – angepasste<sup>53</sup> – Tabelle die Aktionssymbole anzubringen. Das wäre beim vorliegenden Beispiel umsetzbar, weil die einzelnen Teile mit in der Regel vier Takten relativ kurz sind. Die Choreographie könnte, auf zwei DinA4-Blätter passend, kopiert und verteilt werden. Zudem würde auch noch der Liedtext auf die Arbeitsblätter passen (s.u.). Allerdings sollten in diesem Fall immer zusätzliche Erklärungen mit den schriftlichen Unterlagen einhergehen. In Bezug auf den Ausschnitt wäre beispielsweise anzumerken, dass während der Einleitung zunächst viermal Fingerschnippen, dann viermal Händeklatschen, usw. erfolgt und dass bei Teil 2/A, dem Zwischengesang, trotz selbsterklärender, eindeutiger Symbole, jeweils vier Schritte in eine Richtung zu erfolgen haben. Bei Teil 9/F-A, der Überlappung zwischen Rap und Zwischengesang, könnte das Patschen im Rhythmus des Gesprochenen erfolgen. Bei Teil 3/B, der Strophe gilt das für Teil A Gesagte, usw.

Die gleiche Aktion wird in Teil 4/B wiederholt, weil auch die vier Anfangstakte der Strophe ohne musikalische Änderung integral wieder aufgenommen werden. Die Aktion richtet sich nach der Musik und nicht nach dem Liedtext. Zwar ist erlaubt, auch bei gleicher Musik verschiedene Aktionen zu planen, doch wäre dieses Vorgehen für das Erfassen der Liedstruktur eher kontraproduktiv.

Da es sich bei diesem Beispiel um ein Lied mit vielen verschiedenen Formteilen handelt, wäre es ratsam, auf eine Vorstellung mit einem interaktiven computergestützten Präsentationsprogramm und einem Digitalprojektor (Beamer) hinzuarbeiten.<sup>54</sup> Die Präsentation sollte klar gegliedert und möglichst so konzipiert sein, dass sie ohne mündliche Erklärungen auskommt. Für unsere Ausführungen wollen wir im Prinzip die Logik des 1. Teils der Choreographie beibehalten und die Symbole des *Centre Verdi*

<sup>53</sup> Verschiedene, für die Schüler nicht relevante Angaben, wie Sekunden- und Taktanzahl können wegfallen. Der Liedtext könnte gegebenenfalls unter das Aktionsmuster kopiert werden.





<sup>54</sup> ... i. e. ist *Microsoft Powerpoint*™. Weitere geeignete Programme sind *Keynote*™ von Apple und das quellenoffene Programm *Openoffice*.





verwenden. Dennoch wollen wir in den Varianten des Rap, F' und F“, Instrumentensymbole neu einführen, aber die Ähnlichkeit zu Teil F unterstreichen, indem wir Instrumente auswählen, mit denen wir nicht zu sehr von der im Teil F gewählten Aktion abweichen und die zudem rhythmisch zu diesem Teil passen.





Der Vorteil dieser Art der Präsentation ist der gewonnene Platz für Anweisungen. Daher sollte das Augenmerk auf Vollständigkeit der gelieferten Information gelegt werden, d.h. sie soll die genaue Bezeichnung des musikalischen Abschnitts mit der dazugehörigen Umsetzung in Bewegung bzw. in Rhythmusbegleitung, inklusive aller notwendigen weiteren Angaben auch in Textform beinhalten. Eine Tafel setzt sich demnach aus drei Reihen zusammen:



- 1) die genaue Bezeichnung des musikalischen Teils,
  - 2) die Zählung der Takte (in diesem Fall sind es in der Regel vier pro Abschnitt),
  - 3) die Beschreibung der Choreographie (in diesem Fall nach Takten geordnet).
- Denkbar wären auch Aktionsanweisungen pro Taktschlag bzw. pro Taktteil.

Auf den Liedtext wird hier verzichtet, doch könnte er ohne Probleme hinzugefügt werden. Die Darstellung mit einem Tafelbild wäre denkbar, aber umständlich und mit viel Arbeitsaufwand verbunden. Zudem könnte sie nicht in digitaler Form gespeichert werden.





<b>10 / B / 3. Strophe, 1. Teil</b>			
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
4x  Hände re stoßen	4x  Arm re drehen	4x  Hände li stoßen	4x  Arm li drehen

<b>11 / B / 3. Strophe, 2. Teil</b>			
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
4x  Hände re stoßen	4x  Arm re drehen	4x  Hände li stoßen	4x  Arm li drehen





<b>12 / C / Prärefrain 1. Teil</b>			
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
1x in 4 Schlägen  rechtsrum drehen	4x  Ferse - Fuß	4x  springen	1x in 4 Schlägen  linksrum drehen

<b>13 / D / Prärefrain, 2. Teil</b>	
<b>1</b>	<b>2</b>
 Statue / tief	 Statue / hoch

## 14 / E / Refrain

1	2	3	4
1x in 4 Schlägen  Bücken	1x in 4 Schlägen  Aufrichten	4x  patschen	4x  stampfen

## 15 / E' / Refrain (& Zwischengesang)

1	2	3	4
1x in 4 Schlägen  Bücken	1x in 4 Schlägen  Aufrichten	4x  patschen	4x  klatschen

## 16 / F' / Rap 1

1- 8

während dem  
ganzen Teil





## 17 / F'' / Rap 1

1- 4





während dem  
ganzen Teil,  
schütteln












## 18 / D / Prärefrain, 2. Teil

1	2
 Statue / tief	 Statue / hoch



<b>19 / E / Refrain</b>			
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
1x in 4 Schlägen  Bücken	1x in 4 Schlägen  Aufrichten	4x  patschen	4x  stampfen

<b>20 / E' / Refrain (&amp; Zwischengesang)</b>			
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
1x in 4 Schlägen  Bücken	1x in 4 Schlägen  Aufrichten	4x  patschen	4x  klatschen

<b>21 / A-F / Überlappung</b>			
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
 Schritte vorwärts	 Schritte rückwärts	 Schritte vorwärts	 Schritte rückwärts
 im Rhythmus des Rap patschen			

**Abbildung 11** – Beispiel 1. Teile 10 bis 21 einer computergestützten Präsentation der Choreographie des Liedes *Change* (2. Teil)

Bei einem Tempo von ungefähr 104 Schlägen pro Minute wollen wir uns für ein Aktionsmuster entscheiden, das einen ganzen Takt umfasst.

3er-Takt / Tempo: ungefähr 104 Schläge pro Minute							
GROSSFORM	1. Teil	1	0.00 - 0.20	A	11	5	Einleitung (Fanfare), 1. Teil, c-moll
			0.09 - 0.13			2	<i>zusätzliche Instrumente</i>
			0.13 - 0.20			4	<i>zusätzliche Instrumente</i>
		2	0.20 - 0.33	B	8	4	Überleitung
			0.26 - 0.33			4	<i>melodische Erweiterung</i>
		3	0.33 - 0.43	C	6	6	Hauptthema (Ritornell), Es-Dur
		4	0.43 – 1.08	C'	12	8	Hauptthema, Tutti
			0.57 – 1.04			4	<i>Ausklang</i>
		5	1.04 – 1.08	D	6	2	Einleitung zum Solo
			1.08 – 1.19			4	<i>1. Nebenthema, Solo (Couplet 1)</i>
	2. Teil	6	1.15 – 1.19	D'	6	2	Einleitung zum Tutti
			1.19 – 1.25			4	<i>1. Nebenthema, Tutti (Couplet 1)</i>
		7	1.25 – 1.40	A'	9	3	Fanfare, höher, es-moll
			1.30 – 1.34			2	<i>zusätzliche Instrumente</i>
			1.34 – 1.40			4	<i>zusätzliche Instrumente</i>
		8	1.40 – 1.54	B	7	4	Überleitung
			1.47 – 1.54			3	<i>melodische Erweiterung</i>
		9	1.54 – 2.15	C	12	8	Hauptthema (Ritornell)
			2.08 – 2.15			4	<i>Ausklang</i>
		10	2.15 – 2.28	E	7	3	2. Nebenthema (Couplet 2)
			2.20 – 2.28			4	<i>Ausklang</i>
		11	2.28 – 2.40	E	7	3	Wh. 2. Nebenthema (Couplet 2)
			2.33 – 2.40			4	<i>Überleitung</i>
		12	2.40 – 2.47	F	4		3. Nebenthema (Couplet 3)
		13	2.47 – 2.58	F'	6	4	Wh. 3. Nebenthema (Couplet 3)
			2.53 -2.58			2	<i>Überleitung</i>
		14	2.58 – 3.04	B''	4		Überleitung
		15	3.04 – 3.16	E	7	3	2. Nebenthema (Couplet 2)
			3.09 – 3.16			4	<i>Ausklang</i>
		16	3.16 – 3.29	E'	7	3	Wh. 2. Nebenthema (Couplet 2)
			3.22 – 3.29			4	<i>Ausklang</i>
	3. Teil	17	3.29 – 3.45	A''	9	3	höher f-moll
			3.33 – 3.40			2	<i>zusätzliche Instrumente</i>
			3.40 – 3.45			4	<i>zusätzliche Instrumente</i>
		18	3.45 – 3.58	B	8	4	Überleitung
			3.51 – 3.58			4	<i>melodische Erweiterung</i>
		19	3.58 – 4.09	C''	6	6	Hauptthema (Ritornell)
		20	4.09 – 4.24	C'''	10	8	<i>Hauptthema (Ritornell)</i>
			4.23 – 4.40		10	2	<i>Coda</i>
		21	4.26 – 4.34	B'''		4	
			4.34 – 4.40			4	

Abbildung 12 – Prozession der Edlen aus *Mlada*, Nicolai Rimsky-Korsakov

Zwei Aktionsmuster pro Takt wären bei diesem Tempo noch möglich, vier wahrscheinlich nicht mehr. Es gilt in jedem Fall den Grundsatz zu beachten: je schneller das Liedtempo, desto einfachere bzw. weniger Bewegungen sollten pro Takt(-Einheit)

vorgesehen werden. Doch hängt das in entscheidendem Maße mit der Erfahrung, der Leistungsfähigkeit bzw. dem Leistungswillen der Adressatengruppe ab. Beim neunten Teil F/A überlappt der Zwischengesang aus Teil A den Rap. Um diese Teilung in der Choreographie sichtbar zu machen, wollen wir die Gruppe teilen, die Schrittbewegung aus Teil A belassen und simultan einen zweiten Bewegungsablauf vorsehen. Als Alternative kann die Gruppe als Ganzes die beiden Bewegungen gleichzeitig durchführen.

Als zweites Beispiel wollen wir einen Auszug aus einem Werk klassischer Musik wählen. Allerdings beschränken wir uns hierbei auf die Erstellung der Strukturtabelle, um aufzuzeigen, dass – in diesem Beispiel klassischer Musik und sicherlich auch in vielen anderen – die Regelmäßigkeit der musikalischen Abschnitte zwar existiert, aber durch instrumentale und melodische Erweiterungen nur mit größerem (Zeit)Aufwand wieder zu erkennen sind. Die Erweiterungen sind in Abbildung 12 in kursiver Schrift angegeben. Bei dem Beispiel handelt es sich um einen Auszug aus der Oper *Mlada* von Nicolai Rimsky-Korsakov, die *Prozession der Edlen* (s.o. Abb. 12).<sup>55</sup>

Der Vergleich zwischen moderner und klassischer Musik ergibt ein Bild, das der Erwartung z.T. widerspricht, aber auch Parallelen aufzeigt. Beide Beispiele gliedern sich in 21 Teile, die jeweils in drei Großteile einzuordnen sind. Das R&B-Lied hat 7, die *Prozession der Edlen* 6 **verschiedene** Teile. Auch die Tempi sind identisch.<sup>56</sup> Entgegen der vielfach geäußerten Befürchtung von Studierenden und von fachfremd unterrichtenden Lehrern ist klassische Musik – in diesem Fall – nicht komplexer strukturiert als moderne. Die klar abgegrenzten Teile erleichtern sogar die Analyse. Lediglich die schon erwähnten Erweiterungen, die Instrumentierung und die Melodie betreffend, dürften diese erschweren. Schwierig bei der Analyse von *Change* ist außerdem, zu erkennen, dass die Teile 9 und 21 aus einer Vermischung zweier musikalischer Elemente F-A bestehen, dem Rap und dem Zwischengesang, zumal in Teil 9 der Rap als neues Element hinzutritt. Im Gegensatz zu dem klassischen, rein instrumentalen Stück wird bei *Change* der Text als unterstützende Hilfe hinzugezogen werden können. Das ist eine Hilfe bei der Analyse musikalischer Strukturen, die auch beim **dritten** und letzten **Beispiel** in Anspruch genommen werden kann, indem eine Aktion darin besteht, einen Teil des Refrains mitzusingen.

Es handelt sich um das Lied *Leuchtturm* von Nena in der neueren Version von 2003. Keineswegs soll das Singen bei *Kreativ im Takt* und seiner Weiterentwicklung ausgespart bleiben. Nein, es kann und sollte ebenfalls Bestandteil des Konzeptes sein. Als Teile zum Mitsingen eignen sich besonders Refrains oder deren Teile. Gänzlich ungeeignet sind dagegen Raplieder, es sei denn, sie seien eigens für den Musik-

<sup>55</sup> ... in einer Bearbeitung für Blasorchester von C. Jaroc, hrsg. vom Verlag Bronsheim und eingespielt vom *Fanfarekorps Koninklijke Landmacht "Bereden Wapens"*, unter der Leitung von Danny Oosterman.

<sup>56</sup> Doch hängt dies in entscheidendem Maße von der Interpretation der *Prozession der Edlen* ab. Hier sollte mit 104 Schlägen pro Minute eine obere Grenze erreicht sein. Das Tempo von *Change* dürfte indes immer gleich bleiben.

unterricht komponiert. Bei diesem Beispiel handelt es sich um eine praktische Examensarbeit, die in einer Schulklasse mit elf- bis zwölfjährigen Schülern durchgeführt wurde.<sup>57</sup> Die gewählte Darstellung hat Ähnlichkeiten mit dem Modell, das wir für den ersten Teil des Liedes *Change* verwendet haben.<sup>58</sup> In Erweiterung zu dieser Darstellungsmethode hat sich die Studentin für eine farbliche Abstimmung der einzelnen musikalischen Bestandteile entschieden:

- 1) rot für die Strophen,
- 2) grün in zweifacher Abstufung für die beiden Teile des Refrains und
- 3) weiß, gelb und blau für die Nebenteile.



















Die Kombination von visueller und auditiver Wahrnehmung hat sich für das Verstehen musikalischer Strukturen bei den Schülern als vorteilhaft erwiesen. Wir haben bereits oben angesprochen, dass diese knappere Form der Darstellung weitaus mehr Erklärung von seiten der Lehrperson verlangt als eine umfangreichere Computerpräsentation. In diesem Beispiel betrifft das die Aktionen, dessen Symbole zwar klar verständlich sind, nicht aber deren Anwendung.<sup>59</sup> Die oben besprochenen Verstehenskategorien von Rauhe et al. werden hier durch das Element der Visualisierung als didaktische Stütze des Verstehensprozesses erweitert. Hinzu kommt die affektive Bindung der Lehrperson – in diesem Fall der Studentin – und der Schüler an Lied und Interpretin. Sie ist in diesem Zusammenhang Bedingung für eine inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Stoff. Im Allgemeinen sind bei Musik als Schulfach, mehr noch als bei anderen Disziplinen, eine positive Grundeinstellung und Motivation immer von Bedeutung.















---

<sup>57</sup> Die Studentin war Sylvia Origer, und bei den Schülern handelte es sich um Fünfklässler aus Lintgen/Luxemburg. Das Examen fand im April 2008 statt.

<sup>58</sup> S.o. erstes Beispiel. Für die Schüler sind Angaben zu Zeit und Taktanzahl unerheblich. Hier wäre Platz für den Liedtext. Allerdings war das Darstellungsmodell z. T. auch für die Examenskommission gedacht. Für die Schüler hatte die Studentin ein auf dem Modell basierendes Tafelbild vorbereitet.

<sup>59</sup> Beim zweiten Teil des Refrains ging es darum, mitzusingen. Der Text, Formteil C', Teile 5, 9 und 14 wurde den Schülern durch die sog. Papageienmethode vermittelt, und der Text war auf der Tafel aufgeschrieben.

Teile	Form	Form-Name	Takte	Zeit	Aktion
	E	Pré-Einleitung	2	00:00	
1	E'	Einleitung	9	00:03	 
2	A	Zwischenspiel	8	00:22	 
3	B	1. Strophe	16	00:38	   
4	C	Refrain Teil 1	8	01:11	   
5	C'	Refrain Teil 2	8	01:26	Singen
6	A	Zwischenspiel	8	01:44	 
7	B	2. Strophe	16	02:00	   

Teile	Form	Form-Name	Takte	Zeit	Aktion
8	C	Refrain Teil 1	8	02:32	   
9	C'	Refrain Teil 2	8	03:04	Singen
10	D	Zwischenthema 1	2	03:04	
11	D'	Zwischenthema 2	2	03:08	
12	A	Zwischenspiel	6*	03:13	 
13	C	Refrain Teil 1	8	03:25	   
14	C'	Refrain Teil 2	8	03:40	Singen
		Ausklang	ca. 6	03:58	 

**Abbildung 13** – Aktionsmodell des Liedes *Leuchtturm* von Nena

Nach der Examenstunde und nach mehrmaliger Wiederholung der Choreographie sollten die Schüler die musikalische Struktur des Liedes *Leuchtturm* aufschreiben. Als Hilfe wurde ihnen das Lied noch einmal vorgespielt. Das Resultat ist in der nachfolgenden Abbildung ersichtlich. Auffallend sind folgende Punkte:

- 1) Alle Schüler verwenden die Formbezeichnungen, die ihnen vorher vermittelt worden sind.
- 2) Die meisten Schüler erkennen die Abfolge von Strophe, Refrain und Zwischen-spiel wieder.



- 3) Eine graduelle Klassifizierung der richtigen<sup>60</sup> Angaben ist bei dieser Aufgabenstellung nicht einfach, aber von links nach rechts ist eine abnehmende Übereinstimmung mit der Vorlage zu verzeichnen.
- 4) Von zwölf Schülern stimmt einer – in der zweiten Kolonne neben dem Lehrmodell – in allen Punkten mit der Vorlage überein.
- 5) In den Schülerantworten kommt der Begriff Pré-Einleitung (sic!) nicht vor und wird durchweg durch die einfachere Bezeichnung Einleitung ersetzt.<sup>61</sup>

Über die fünf Punkte hinaus können wir feststellen, dass bei einmaliger Anwendung dieser Methode eines der Lernziele, die Verinnerlichung von musikalischen Strukturen durch eine aktive Auseinandersetzung mit Musik, den Schülern relativ leicht gefallen ist und dass die berechtigte Chance besteht, dass bei mehrmaliger Anwendung der Methode auch Schüler, die bei diesem Test schlechter abgeschnitten haben, ihre Schwierigkeiten überwinden könnten. Abgesehen davon wird das zweite Lernziel, die Aktionen und Bewegungsgestaltungen auf Musik, immer gelingen.

### Schlussbemerkung. Repetitio est mater studiorum

Ein oft vernachlässigter Faktor ist das Einüben der sukzessiven Bewegungssequenzen, zunächst durch die Lehrperson, die durch das Erstellen der musikalischen Analyse den Vorteil hat, die formale Abfolge der Formteile zu kennen. „Pädagogik ist von Übung nicht zu trennen, und im Prinzip der Übung wohnt zentral das der Wiederholung.“<sup>62</sup> Der nachfolgende Satz dieses Adorno-Zitats führt ein zentrales Element ein, das zwar Adorno in der Folge nicht mehr vertieft, aber für die Musikpädagogik und für das Musizieren im Allgemeinen, sowohl im professionellen als auch im Laienbereich, von zentraler Bedeutung ist: das (Ein)Üben! Mehr noch als das Lernen zur Aneignung intellektueller Fähigkeiten in anderen Wissensbereichen mittels Wiederholen von Stoff bis hin zur Verinnerlichung, ist das Üben in der Musik eine Tätigkeit, die die geistig aufgenommenen Inhalte mit dem manuellen Moment – d.h. der Handhabung eines Instruments oder der menschlichen Stimme – in Einklang zu bringen hat. In unseren Beispielen tritt anstelle der Handhabung des Instruments die Verinnerlichung einer auf die Musik angepassten Aktion, nachdem die Verinnerlichung der musikalischen Struktur bereits als Vorarbeit geleistet wurde. Nicht zuletzt durch den Faktor Einüben wird die

<sup>60</sup> Der Begriff *richtig* ist im Zusammenhang mit musikalischer Analyse mit Vorsicht anzuwenden, weil es sich dabei auch immer um Interpretation des Gehörten und deren Übertragung in ein Modell handelt. Wir sollten daher von Schülerangaben sprechen, die der Lehrervorgabe entsprechen. So verwenden z. B. vier Schüler beim Schlussteil den Begriff *Zwischenspiel* und tatsächlich bestehen die Schlusstakte, die in der Vorgabe als *Ausklang* bezeichnet werden, aus den melodisch-rhythmischen Elementen des *Zwischenspiels*.

<sup>61</sup> Dies ist ein klarer Fingerzeig, dass man auf derart konstruierte Bezeichnungen generell verzichten und sie zugunsten einfacherer ersetzen sollte. In diesem Fall könnte der Liedbeginn z. B. in *Einleitung, Teil 1* und in *Einleitung, Teil 2* gegliedert werden.

<sup>62</sup> Adorno, Dissonanzen, S. 117.



affektive Bindung an Musik erreicht und die Schülermotivation für dieses Konzept geweckt. Schließlich sollte die Loslösung von einem existierenden Notentext nicht als Nachteil empfunden werden, sondern als Erleichterung, eröffnet sie doch die Chance der Beschäftigung mit Musik für nicht Notenkundige; eine Chance, die mit dem Konzept *Kreativ im Takt* und dessen Weiterentwicklung durch Aspekte wie Kreativität und Eigeninitiative genutzt werden kann.

## Literatur

- Adorno, Theodor Wiesengrund: *Dissonanzen. Musik in der verwalteten Welt*, Vandenhoeck & Ruprecht, Goettingen <sup>7</sup>1991, (<sup>1</sup>1956).
- Allesch, Christian G.: „Identität – Kreativität – Authentizität“, in: *Identität & Kreativität*, hrsg. von Hofman, Gabriele, Wißner, Augsburg 2007, S. 9–19.
- Altenmüller, Eckart: „Musikwahrnehmung und Amusien“, in: *Neuropsychologie*, hrsg. von Karnath, Hans-Otto / Thier, Peter, Springer, Berlin <sup>2</sup>2006, S. 425–434.
- Antholz, Heinz: *Unterricht in Musik*, Schwann, Düsseldorf, <sup>3</sup>1976.
- Berns-Merker, Marie-Thérèse / Straus, Martin: *Musik 1. Das Klangmännchen & Musik 2. Das Spiel mit dem Klang*, hrsg. vom luxemburgischen Erziehungsministerium, Service Central des Imprimés de l'Etat, Luxemburg 2001, 2004.
- Berns-Merker, Marie-Thérèse / Junck, Henri / Straus, Martin: *Kreativ im Takt*, Education nationale, Luxemburg 2002.
- Guilford, Jay P.: „Creativity“, in: *American Psychologist*, vol 5/9 1950, S. 444–454.
- Hentig, Hartmut von: *Kreativität. Hohe Erwartungen an einen schwachen Begriff*, Beltz, Weinheim 2000.
- Hofmann, Bernhard: „Ludwig ‚Fun‘ Beethoven. Zum (pädagogischen) Umgang mit klassischer Musik“, in: *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik* 2002, <<http://home.arcor.de/zfkm/hofmann1.pdf>> (7/2013).
- Lamorte, Isabelle : *Enseigner la musique à l'école*, Hachette, Paris 1995.
- Lehr, Wilhelm: *Musik und Kreativität*, Hueber-Holzmann, München, <sup>3</sup>1983.
- Neuhäuser, Meinolf / Reusch, Arnold / Weber, Horst: *Musik zum Mitmachen. Spiel-mit-Sätze*, acht Hefte, mit Schallplatten bzw. CDs, Diesterweg, Frankfurt/M. 1982 ff.
- Rauhe, Hermann / Reinecke, Hans-Peter / Ribke, Wilfried: *Hören und Verstehen*, Kösel, München 1975.
- Stroh, Wolfgang Martin: *Musik-Verstehen als Aneignungsprozess. Die Konsequenzen einer psychologischen Theorie für die Musiklehrertätigkeit*, <<http://www.musik-for.uni-oldenburg.de/handlungstheorien/motive.htm>> (7/2013).
- Venus, Dankmar: *Unterweisung im Musikhören*, Noetzel, Wilhelmshaven, <sup>4</sup>1994.
- Weisberg, Robert W.: *Kreativität und Begabung. Was wir mit Mozart, Einstein und Picasso gemeinsam haben*, aus dem Englischen übersetzt von Hildebrandt-Essig, Angelika, Spektrum, Heidelberg 1989.

